



UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Educação

ANTÓNIO PEDRO LOPES TEIXEIRA

**PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO.
ESTUDO EXPLORATÓRIO.**

Dissertação de Mestrado

Desenvolvido sob a orientação do

Doutor: José Carlos Morgado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização em Avaliação

Outubro 2011

DECLARAÇÃO

Nome: António Pedro Lopes Teixeira.

Endereço electrónico: pepekatie@hotmail.com/

Telefone: +238 2661050/9952336

Número do Bilhete de Identidade: **103235**

Título da dissertação:

PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO.

ESTUDO EXPLORATÓRIO.

Orientador: José Carlos Morgado.

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento:

Mestrado em Ciências da Educação - Área de especialização em Avaliação

Nos exemplares das dissertação de mestrado ou de outros trabalhos entregues para prestação de provas públicas nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino, e dos quais é obrigatoriamente enviado um exemplar para depósito legal na Biblioteca Nacional e, pelo menos outro para a biblioteca da universidade respectiva, deve constar uma das seguintes declarações:

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;
2. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, etc.), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;
3. DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

DECLARAÇÃO

Nome: António Pedro Lopes Teixeira

Endereço electrónico: pepekatia@hotmail.com/

Telefone: +238 2661050/9952336

Número do Bilhete de Identidade: **103235**

Título da dissertação:

PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO.

ESTUDO EXPLORATÓRIO

Orientador: José Carlos Morgado

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento:

Mestrado em Ciências da Educação - Área de especialização em Avaliação.

Declaro que concedo à Universidade do Minho e aos seus agentes uma licença não-exclusiva para arquivar e tornar acessível, nomeadamente através do seu repositório institucional, nas condições abaixo indicadas, a minha tese ou dissertação, no todo ou em parte, em suporte digital.

Declaro que autorizo a Universidade do Minho a arquivar mais de uma cópia da tese ou dissertação e a, sem alterar o seu conteúdo, converter a tese ou dissertação entregue, para qualquer formato de ficheiro, meio ou suporte, para efeitos de preservação e acesso.

Retenho todos os direitos de autor relativos à tese ou dissertação, e o direito de a usar em trabalhos futuros (como artigos ou livros).

Concordo que a minha tese ou dissertação seja colocada no repositório da Universidade do Minho com o seguinte estatuto (assinale um):

1. ☐ Disponibilização imediata do conjunto do trabalho para acesso mundial;
2. ☐ Disponibilização do conjunto do trabalho para acesso exclusivo na Universidade do Minho durante o período de ☐ 1 ano, ☐ 2 anos ou ☐ 3 anos, sendo que após o tempo assinalado autorizo o acesso mundial.
3. ☐ Disponibilização do conjunto do trabalho para acesso exclusivo na Universidade do Minho.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação desta envergadura, implica a participação e o apoio directo e indirecto de muitas pessoas, pelo que se torna difícil menciona-las todas.

Assim, em primeiro lugar, quero manifestar o meu agradecimento ao Doutor José Carlos Morgado, na qualidade de docente e orientador desta dissertação, pela sua paciência, dedicação e profissionalismo, que embora longe, mostrou-se sempre disponível em contribuir com a sua competência, exigência e rigor sem as quais seria muito difícil concluir esta dissertação em tão curto espaço de tempo.

A todos os docentes que fizeram parte deste projecto, e que leccionaram no Curso de Mestrado em Ciências de Educação - Especialização em Avaliação em Cabo Verde, pelo estímulo e pela oportunidade que me proporcionou em aceder a novas áreas de conhecimentos.

A todos os professores do Concelho do Tarrafal e de Santa Catarina, em especial aos gestores e coordenadores que participaram no estudo, cujo a disponibilidade e vontade, foram indispensáveis na concretização dos objectivos desta investigação.

Aos meus colegas e amigos pelo apoio prestado, em especial Clementina e a Eva, que me acompanharam nas longas e repetidas viagens à Praia, com quem partilhamos alegrias, dúvidas e expectativas ao longo desse percurso.

A toda minha família pelo incentivo, encorajamento e pelo orgulho demonstrado, em especial à minha esposa Katia, à minha filha Catisa e ao meu filho Hianilton, pela compreensão, paciência, e apoio revelado, que foram também, imprescindíveis na concretização deste projecto.

RESUMO

PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO. ESTUDO EXPLORATÓRIO.

O presente trabalho tem como propósito investigar as *práticas de construção dos instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática dos alunos do Ensino Básico*. Tendo consciência de que a construção dos instrumentos é fundamental para os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação que ocorrem na escola, procurámos conhecer e caracterizar os procedimentos e os princípios metodológicos que sustentam a prática de construção de instrumentos de avaliação dos alunos, debruçando-nos principalmente sobre os diferentes tipos, estruturas e benefícios que os mesmos aportam para as aprendizagens.

Partindo de uma fundamentação teórica inicial, estruturada em torno de temas tais como conceito(s), modelos, funções e modalidades de avaliação, bem como a importância dos instrumentos de avaliação nas aprendizagens dos alunos, identificámos a problemática em estudo, as questões de investigação e os objectivos que nortearam o trabalho. Em fase posterior, delineámos a metodologia a utilizar e procedemos ao estudo empírico.

A investigação realizada consubstancia uma abordagem exploratória, de natureza descritiva e qualitativa, e abrangeu a revisão bibliográfica, a recolha de dados através de um inquérito por entrevista semiestruturada a dez docentes e a análise dos principais instrumentos utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos, ao longo do ano lectivo 2010/2011, nos concelhos de Tarrafal e Santa Catarina, da Ilha de Santiago, em Cabo Verde.

Os principais resultados alcançados apontam para a necessidade de uma maior envolvimento e engajamento das organizações escolares, dos docentes e dos responsáveis da educação, em relação aos aspectos nucleares da avaliação. Verificámos, ainda, que a grande maioria dos professores perfilha uma concepção de avaliação como medida e manifesta algumas dificuldades na construção e utilização de instrumentos que permitem aferir, com maior precisão, as aprendizagens dos alunos. Estas dificuldades são visíveis, sobretudo, ao nível da elaboração de itens e testes, que permitam avaliar, com objectividade e equidade, as aprendizagens dos alunos em Matemática.

SUMMARY

PRACTICAL CONSTRUCTION OF INSTRUMENTS FOR ASSESSMENT OF STUDENT LEARNING IN MATHEMATICS OF BASIC EDUCATION.

EXPLORATORY STUDY

This study aims to investigate the practices of building tools for evaluating student learning Mathematics for Education. Being aware that the construction of the instruments is critical to the teaching-learning and assessment at the school, tried to understand and describe the procedures and methodological principles that underpin the practice of construction of instruments for student assessment, addressing we are primarily about the different types, structures and benefits that they contribute to the same learning.

Starting from an initial theoretical foundation, organized around themes such as concept(s), models functions and methods of evaluation as well as the importance of assessment tools in student learning, we have identified the problem under study, the research questions and objectives that guided the work. At a later stage, outlined the methodology and proceed to the empirical study.

The research approach embodies an exploratory, descriptive and qualitative, and included a literature review, data collection through a semi-structured interview survey to ten teachers and analysis of the main tools used by teachers in assessing student learning, the throughout the school year 2010/2011, in the municipalities of Santa Catarina and Tarrafal, the island of Santiago in Cabo Verde.

The main results point to the need for greater immersion and engagement of school organizations, teachers and education officials in relation to core aspects of the evaluation. We found also that the vast majority teachers subscribes concept of evaluation as a measure and has some difficulties in the construction and use of instruments to measure more accurately the students' learning. These difficulties are visible, especially at the level of development and testing of items, to assess with objectivity and fairness, the students' learning in mathematics.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
SUMMARY	V
ÍNDICE DE CONTEÚDO	VI
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	17
1. RELEVÂNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO	18
1.2. Identificação do problema	21
1.3. Objectivos e questões de investigação.....	24
CAPÍTULO II.....	27
1. PERÍODOS E MODELOS DE AVALIAÇÃO	28
1.1. Avaliação como medida	29
1.2. Avaliação como gestão	30
1.3. Avaliação como problemática de sentido	36
2. CONCEITO(S) DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	37
3. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	40
3.1. Avaliar para quê?	42
3.2. Avaliar o quê?.....	44
3.3. Avaliar quando?.....	46
3.4. Avaliar como?.....	47
3.5. Quem deve avaliar?	49
4. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO.....	51
4.1. Avaliação diagnóstica	52
4.2. Avaliação formativa.....	53
4.2.1. Avaliação formadora	56
4.2.2. Auto-avaliação	57
4.3. Avaliação sumativa.....	59
4.4. Avaliação aferida	61

1. IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	63
2. TIPOS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	65
2.1. Fichas de trabalho	66
2.2. Fichas de avaliação / Testes escritos.....	68
2.3. Grelhas de observação	75
2.4. Fichas de registo	76
2.5. Grelhas de avaliação contínua	77
2.6. Portefólios.....	79
CAPÍTULO IV	82
1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	83
2. NATUREZA DO ESTUDO.....	84
3. ABRANGÊNCIA DO PROJECTO	87
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	88
5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	91
6. QUESTÕES DE ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO	94
CAPÍTULO V	97
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	98
2. ANÁLISE DOS RESULTADOS	100
2.1. Análise dos dados das entrevistas	100
2.1.1. Modo como os professores se referem à avaliação	101
2.1.2. Processos e práticas de avaliação	103
2.1.3. Procedimentos utilizados na construção de instrumentos	107
2.1.4. Impacto da utilização de instrumentos de avaliação	114
2.2. Análise dos dados/informações das grelhas de avaliação.....	120
2.2.1. Instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens.....	120
2.2.2. Incidências do instrumento em relação aos aspectos da avaliação.....	125
2.2.3. Estratégias de aprendizagem promovida	126
2.2.4. Estruturas e formas de organização dos instrumentos.....	128
2.2.4.1. Caracterização dos testes de avaliação - Matemática de 3ª fase.....	130
2.2.4.1.1. Itens de resposta curta/enunciação	131
2.2.4.1.2. Itens de completar lacunas	136
2.2.4.1.3. Itens de ordenamento de respostas	138
2.2.4.1.4. Itens de Selecção	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	160

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das dimensões e categorias de análise (ficha de entrevista)	99
Quadro 2 - Descrição das dimensões e categorias de análise (grelha de observação)	100
Quadro 3 - Instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens.....	120
Quadro 4 - Distribuição dos itens nos testes de avaliação.....	130
Quadro 5 - Nível de complexidade dos itens/questões dos testes.....	144
Quadro 6 – Distribuição dos itens/questões pelos conteúdos avaliados.....	146

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Itens de Resposta Curta/Enunciação	131
Tabela 2 - Item de Resposta curta /enunciação	133
Tabela 3 - Itens de Resposta curta /enunciação	134
Tabela 4 - Itens de Resposta curta /enunciação.....	135
Tabela 5 - Itens de completar espaços/lacunas	136
Tabela 6 - Itens de completção de completção de lacunas.....	137
Tabela 7 - Itens de ordenação.....	138
Tabela 8 - Item de escolha múltipla.....	139
Tabela 9 - Item de associação.....	140
Tabela 10 - Item de dupla alternativa.....	141

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a avaliação das aprendizagens foi sempre uma preocupação dos agentes educativos, assumindo-se como um dos principais dispositivos de regulação, controlo e legitimidade de qualquer instituição escolar, podendo servir como instrumento de poder, de hierarquização, de definição de papéis e funções dentro de uma classe, organização ou sistema escolar instituído.

Avaliar é um processo de análise que incide sobre uma dada realidade, em que os dados e as informações provenientes dessa apreciação possibilitam um julgamento, que pode conduzir a uma tomada de decisão sobre algo (Oliveira, 2008). O carácter social da avaliação, no decorrer do tempo, tem despertado o interesse de sociedades, gerações e agentes educativos, deixando marcas evidentes nas várias etapas de apreensão de conhecimento no desenvolvimento humano, social e cultural de um indivíduo, numa dada comunidade.

Na escola, a avaliação é perspectivada através das obrigações ventiladas pelos normativos vigentes. No quotidiano escolar, a sua presença é reconhecida por professores e alunos nos diferentes momentos do processo pedagógico, definindo, em vários aspectos, o percurso de aprendizagem do discente, traduzindo essa evolução através de resultados que certificam os conhecimentos e habilidades aprendidas, ou não, constituindo por isso a base do sucesso ou insucesso educativo do mesmo.

Neste âmbito, a avaliação das aprendizagens assume-se como uma das principais actividades do sistema escolar, identificando referências significativas sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, contribuindo assim para melhorar a prática pedagógica do professor, e sobre as aprendizagens dos alunos, podendo, por isso, constituir uma ajuda preciosa ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e integral de cada indivíduo, ao longo do seu percurso escolar.

Sendo a aprendizagem um processo cognitivo não observável directamente ao longo do seu desenvolvimento, quando se pretende avaliar com rigor e precisão é necessário obter referências evidentes e objectivas sobre o nível de aperfeiçoamento das competências dos alunos. Por isso, na sala de aula, os instrumentos de avaliação desempenham um papel fundamental no processo avaliativo e constituem um meio através do qual o professor obtém elementos que lhe permitem acompanhar a aprendizagem dos seus alunos.

O desenvolvimento de actividades avaliativas pode envolver o aluno de forma individual ou grupo, com recurso a diversas técnicas e ferramentas que, se utilizadas de forma sintonizada e integrada, podem conferir maior abrangência, visibilidade e complementaridade ao acompanhamento do processo de aprendizagem de cada sujeito, indo de encontro às especificidades, situações e circunstâncias que envolvem o mesmo.

Ao longo dos tempos, os agentes educativos tem despendido esforços, no sentido de construir instrumentos, seleccionar metodologias e identificar técnicas cada vez mais eficazes, para recolher dados e informações concernentes às aprendizagens dos alunos. Tais procedimentos permitem aumentar a credibilidade da avaliação e simplificar os processos de aquisição, análise e reflexão sobre os dados e informações relativos às aprendizagens dos alunos. Por isso, concorrem para tornar o processo avaliativo mais conciso, mais consistente e mais credível.

Nesta ordem de ideias, o processo de construção e utilização de instrumentos em qualquer modalidade de avaliação torna-se imprescindível, quer para recolher dados e informações que possibilitem ao professor, à instituição escolar e aos governantes regular e (re)organizar os processos pedagógicos na sala de aula, quer para introduzir mudanças e melhorias no sistema, facilitando assim a definição de políticas e estratégias adequadas às situações e contextos onde decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a construção e utilização de instrumentos de avaliação das aprendizagens tem vindo a revelar-se fundamental na educação. Tais instrumentos, vistos como uma ferramenta crucial em qualquer sistema de ensino, permitem recolher informação que possibilita aos professores a organização, orientação e regulação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, a análise e reflexão sobre os dados e informações recolhidos nesse processo, permitem introduzir medidas correctivas e formular propostas mais congruentes com as situações de trabalho, com a realidade e com a especificidade de cada sujeito, dando assim cumprimento aos propósitos de sucesso que norteiam o sistema educativo.

A complexidade inerente à avaliação das aprendizagens, tendo em conta as especificidades dos alunos, as circunstâncias que envolvem o processo avaliativo e o contexto onde decorre todo o processo de ensino-aprendizagem tem constituído, desde sempre, um desafio constante aos professores e agentes educativos, motivando a procura

de metodologias, modalidades, técnicas e instrumentos cada vez mais adequados e mais eficazes para aferir o grau de aprendizagem dos alunos, contribuindo, também, para melhorar a qualidade do ensino nos sistemas educativos.

Nesta óptica, torna-se difícil, propor, identificar ou sugerir metodologias, técnicas, instrumentos ou modalidades predefinidos, rígidos e perfeitos, que possam ser utilizados pelos professores no processo de avaliação das aprendizagens na sala de aula. Nesta perspectiva, entendemos que é necessário considerar que tanto as metodologias, como as técnicas, as modalidades e/ou os instrumentos utilizados na avaliação têm de estar adaptados a cada situação específica, devendo por isso ser variados, utilizados de forma integrada e sistemática, de modo a permitir que se tenha uma imagem completa, nítida e concisa da realidade. Se assim for, garante-se a qualidade real das informações obtidas em relação aos conhecimentos, habilidades e ou competências de um determinado aluno, abrangendo o contexto, as situações e as circunstâncias que envolvem o processo (Fernandes *et al.*, 1994).

Os instrumentos de avaliação - tais como testes, provas, fichas, grelhas, portefólios, entre outros - utilizados nas diferentes modalidades de avaliação e de distintas formas pelos professores, podem funcionar nos sistemas escolares como estímulos, cuja principal função é procurar respostas ou identificar referências, que podem ajudar a caracterizar as aprendizagens e as manifestações de conhecimentos e habilidades dos alunos, em relação a um determinado conteúdo curricular, num dado programa, ano de escolaridade ou nível de ensino.

As práticas de construção e utilização de instrumentos de avaliação pelos professores devem estar directamente ligadas às técnicas e metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Se perspectivarmos o ensino de Matemática numa lógica de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, em função da multiplicidade de dimensões que envolvem o mundo real, do raciocínio lógico-matemático e de um conjunto de objectivos de estudo, podemos questionar a validade e o significado dos conteúdos a trabalhar, bem como a sua importância para os alunos na sua vida prática, tendo em conta os desafios que o mundo e a realidade próxima lhes colocam. E, nesse questionamento, os instrumentos de avaliação [e a própria avaliação] desempenham um papel fundamental, já

que ajudam a conferir sentido e significado aos processos de ensino-aprendizagem e, consequentemente, ao que se aprende na escola.

Se analisarmos os conteúdos dos programas, guias e manuais escolares utilizados normalmente no sistema de ensino, podemos verificar que prevalece uma atenção especial ao desenvolvimento de competências no domínio do conhecimento, revelando uma perspectiva de ensino-aprendizagem, e por consequência de avaliação, de carácter produtivista, baseada em metodologias directivas, onde as acções e as actividades na sala de aulas estão centradas no professor ou são da sua estrita responsabilidade. O professor propõe, demonstra e controla todas as situações do processo de ensino-aprendizagem, treinando essencialmente os alunos para responderem às questões dos testes de avaliação, através do qual são apreciadas as aquisições e as habilidades manifestadas pelos mesmos ao longo de um dado período de ensino. Quando isso acontece, a avaliação assume um papel essencialmente sumativo, isto é, procura apenas seriar e classificar os alunos de acordo com os resultados obtidos.

No entanto, a avaliação pode ter a função de informar aos intervenientes sobre o nível de consecução das aprendizagens dos alunos e sobre o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se da avaliação formativa, uma modalidade de avaliação cuja principal função é regular o processo ensino-aprendizagem. Neste caso, o professor, recorrendo a ferramentas diversas, tais como fichas, grelha e/ou exercícios, procura inteirar-se do nível de aprendizagens conseguidas pelos alunos, das falhas e dos erros revelados ao longo do processo, de modo a introduzir melhorias e aprimorar os aspectos menos conseguidos.

A avaliação sumativa desempenha um papel mais de controlo e certificação, centrando-se mais nos produtos das aprendizagens, que geralmente são aferidos com base em testes e provas formais e periódicas. O principal intuito é recolher informações sobre os resultados de aprendizagem dos alunos em relação a um conjunto de temas ou conteúdos curriculares, podendo ser realizadas provas de avaliação trimestrais, anuais ou mensais, conforme os objectivos preconizados, de modo a subsidiar os juízos de valor acerca das aprendizagens dos alunos num determinado nível de ensino e a poder atribuir-lhes uma dada classificação.

Assim se compreende que a essência da nossa investigação incida, precisamente, nas práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, de 3ª fase, na disciplina de Matemática, uma vez que tais instrumentos desempenham um papel fundamental na concepção, concretização e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aulas. Para o efeito, procedemos a uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto e ao estudo das práticas desenvolvidas por alguns professores na concepção e utilização desses instrumentos. Contamos, ainda, recolher e analisar instrumentos utilizados pelos mesmos no decurso de um dado período lectivo.

O presente trabalho tem um carácter exploratório e é de natureza qualitativa, tanto no que concerne aos procedimentos de recolha de dados e informações, como no que tange ao tratamento e análise dos mesmos. Além disso, com esta pesquisa contamos adquirir conhecimentos e desenvolver competências que nos ajudem a reunir um conjunto de elementos que permitam reflectir criticamente sobre o sistema de ensino, definir linhas de acção e formular propostas que possam servir de referência aos agentes educativos na análise e reflexão sobre a avaliação no ensino básico em Cabo Verde, bem como sobre as práticas que se desenvolvem nesse âmbito.

No fundo, pretendemos reunir conhecimentos e propor sugestões e alternativas que permitam tomar decisões mais adequadas à conjuntura actual e aos desafios impostos pelo sistema, contribuindo assim para melhorar práticas de construção de instrumentos e, conseqüentemente, de avaliação das aprendizagens nas nossas escolas. Estamos convictos de que uma pesquisa sobre esta temática poderá contribuir para que os professores aprimorem o seu trabalho e melhorem as suas práticas. Ainda que de forma modesta, a recolha e análise de subsídios que conseguirmos poderá ser um contributo para aprofundar os estudos sobre a avaliação das aprendizagens em Cabo Verde, tendo como pano de fundo as práticas de construção de instrumentos para avaliar as aprendizagens dos alunos no subsistema de ensino básico - 3ª fase.

Depois desta panorâmica geral do trabalho, importa referir a forma como o mesmo se encontra organizado. Para além desta introdução - ao longo da qual fizemos algumas referências ao papel nuclear da avaliação e à importância dos instrumentos que se utilizam nesse processo -, o presente trabalho de investigação organiza-se em duas partes principais:

- (i) Enquadramento teórico - que reúne três capítulos ao longo dos quais se analisa o estado da arte e se evidenciam os pressupostos teóricos em que se baseia o estudo;
- (ii) Estudo empírico - que integra dois capítulos ao longo dos quais se explica como se estruturou a dimensão investigativa do presente projecto e se apresentam e analisam os resultados.

No Capítulo I, intitulado Problemática da Investigação, procedemos à contextualização do objecto de estudo e à identificação da problemática da investigação. Seguidamente, apresentamos as questões de investigação e os objectivos que delineámos para orientar todo o processo.

O Capítulo II - Avaliação das Aprendizagens em Contexto Escolar - estrutura-se em torno da temática central do projecto, a avaliação das aprendizagens. Neste capítulo são abordados alguns aspectos que consideramos imprescindíveis, nomeadamente o(s) conceito(s) de avaliação, alguns períodos e modelos de avaliação - com destaque para as noções de avaliação como medida, como gestão e como problemática de sentido -, distintas modalidades de avaliação e as principais funções da avaliação em contexto escolar.

No Capítulo III - Instrumentos e Técnicas de Avaliação -, que fecha a primeira parte do estudo, enaltecemos a importância dos instrumentos e técnicas utilizadas no processo de avaliação e damos conta dos principais tipos de ferramentas utilizados na avaliação das aprendizagens.

O Capítulo IV - Metodologia da Investigação -, com o qual iniciamos a segunda parte do trabalho, abarca a metodologia da investigação e incide em aspectos como a abrangência do projecto, a natureza do estudo e as técnicas utilizadas na recolha e análise dos dados. Na parte final do capítulo, fazemos uma breve referência aos pressupostos éticos que devem ser tidos em conta em qualquer processo de investigação, em particular no campo das ciências humanas e sociais.

No Capítulo V - Apresentação e Análise dos Resultados - fazemos a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos. Para o efeito, estruturámos o capítulo em torno de duas dimensões: os dados obtidos através das entrevistas que realizámos aos professores e os dados recolhidos da análise dos instrumentos por eles utilizados no decurso das aulas.

Por fim, em Considerações Finais identificamos as principais linhas de força do trabalho desenvolvido, delineando as principais conclusões do mesmo. Seguidamente, identificamos possíveis pistas de investigação, que permitam aprofundar, em momento futuro, o estudo da temática em análise. Terminamos apresentando algumas das limitações do estudo, próprias de que idealiza e concretiza um projecto deste teor pela primeira vez e cujo reconhecimento poderá servir de estímulo a um empenhamento e aperfeiçoamento futuro.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1. Relevância e contextualização do objecto de estudo

A Matemática é uma área do saber que está presente em todas as situações da vivência humana, nos espaços, nos tempos, nas formas das coisas, na quantidade dos seres, na grandeza das terras, dos mares, enfim, faz parte de todas as condições e conjunturas que envolvem o quotidiano dos seres humanos. Daí a sua importância no terreno educativo, onde tem ganjeado uma centralidade significativa, configurando-se como um importante pilar no desenvolvimento dos estudantes e uma área de estudo obrigatória, tanto no ensino básico como no ensino secundário. A portaria n.º 53/93, de 6 de Setembro, publicada nos termos do artigo 70º da Lei de Base do Sistema Educativo, aprovou o plano curricular do ensino básico, que se mantém em vigor até agora, estipulando como áreas estruturantes deste nível de ensino as áreas disciplinares da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e as Áreas das Expressões.

O currículo do ensino básico, em Cabo Verde, faz referência à Matemática como sendo uma área que visa o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, da capacidade de resolução de problemas e da aquisição de conhecimentos básicos necessários à vida prática e profissional dos alunos em todos os campos do saber¹. Os programas, os guias e os manuais de Matemática, que vigoram desde 1993/94, incluem a geometria, como fonte geradora de problemas com grande valor formativo, os números e as operações, que estão muito ligados à resolução de problemas do quotidiano, as grandezas, que permitem ao aluno uma melhor interacção com o meio circundante, a estatística, que desempenha um papel importante na interpretação e compreensão da sociedade onde o aluno vive, e a proporcionalidade directa, que facilita resolução de problemas do mundo circundante com base em raciocínios de várias ordens.

A concretização destes pressupostos curriculares deve ser prosseguida com recurso a mecanismos, instrumentos, técnicas e procedimentos empreendidos pelos principais intervenientes (alunos e professores) no processo formativo, permitindo-lhes recolher, analisar e reflectir sobre um conjunto de dados e informações, de modo a tomarem decisões, adequadas e congruentes com as condições de trabalho e as características dos alunos, e a introduzirem melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, requer que se utilizem diferentes formas e modalidades de avaliação.

¹ Portaria n.º 53/93 de 6 de Setembro

Para que a avaliação das aprendizagens cumpra o papel que lhe está consignado, isto é, para que possa orientar, regular e facilitar as aprendizagens dos alunos, é necessário que ela seja ajustada ao currículo no momento da planificação e se assuma como um elemento estruturante dos próprios processos de ensino-aprendizagem. Uma pretensão que, como referimos atrás, implica o recurso a várias técnicas e instrumentos de avaliação escolar, em função das situações e circunstâncias que envolvem todo esse processo.

No entanto, não podemos deixar de ter em conta a subjectividade inerente a qualquer processo de avaliação. Como afirma Nóvoa (2001, p. 34), “por maior rigor e objectividade que se queira dar ao uso de instrumentos de avaliação, a subjectividade inerente à interpretação dos resultados está inevitavelmente omnipresente”. Todavia, para minorar essa subjectividade, obtendo dados e informações mais consonantes com as especificidades e particularidades existentes na sala de aula, é fundamental que o professor domine distintos procedimentos e técnicas de avaliação, bem como de construção de instrumentos, dando primazia ao uso de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, de modo a edificar uma aprendizagem mais sólida, mais contextualizada e mais significativa para os alunos.

A avaliação sempre esteve ligada ao contexto e aos processos de ensino e aprendizagem na sala de aulas, pressupondo-se que nesses processos existe uma interacção constante entre professor e aluno, que, através de mecanismos e instrumentos diversos, vão interagindo de forma não linear, testando, analisando, certificando e reconstruindo as aprendizagens preconizadas pela comunidade escolar. Assim se compreende que a avaliação sirva de pano de fundo a qualquer organização escolar, uma vez que se tornou imprescindível na caracterização, classificação e certificação dos educandos, dando pistas e fornecendo informações relativas à consecução dos objectivos curriculares referentes a uma dada área disciplinar, ano de escolaridade ou nível de ensino (Nóvoa, 2001).

Por outro lado, é hoje consensual a ideia de que o ensino não deve ser entendido como uma mera transmissão mecânica e linear de conteúdos curriculares pelo professor, mas sim como um processo de construção de significados com base em análises e reflexões sobre contextos e situações em que se ensina, se aprende e consequentemente se avalia (Silva, 2004). Nesta ordem de ideias, a avaliação deve ser assumida como um processo contínuo, sistemático e integrado, que acompanha todas as incidências dos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando aos intervenientes a oportunidade de regular e

auto controlarem os seus percursos. Daí que a avaliação implique não só conhecer, mas também ter o entendimento do conjunto, apreender intelectualmente as informações presentes, perceber a globalidade e fazer articulação entre as partes, interpretando e relacionando o objecto com o contexto, com as características, com as especificidades, e com as situações que envolvem o sujeito, no sentido de produzir novos sentidos e, ao mesmo tempo, construir novas aprendizagens (Sobrinho, 2002). Para que isso seja possível, é necessário recorrer a modalidades, procedimentos e instrumentos diversos que permitam recolher informação útil para diagnosticar a situação no início processo, para acompanhar e monitorizar a sua concretização e para fazer um balanço final, permitindo ainda que, no decurso do mesmo, se possa recorrer a acções e actividades didáctico/pedagógicas que ajudem a recuperar o que foi insatisfatório e melhorar as aprendizagens dos educandos.

Para Nóvoa (2001, p. 14), a avaliação “é o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informações e a formulação das decisões adaptadas às capacidades dos alunos”, contribuindo, assim, para aprimorar todos os elementos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, regular a prática pedagógica, facilitar a selecção de recursos e a adaptação dos currículos às necessidades, aos contextos e especificidades de cada aluno. Pelo seu carácter sistemático e contínuo, a avaliação implica, ainda, uma paragem frequente para análise e reflexão sobre os dados recolhidos, de forma a aferir o grau de consecução das aprendizagens realizadas pelos alunos e tomar medidas, em tempo útil, para melhorar a sua situação (*idem*).

É nesse sentido que Smole (2004, p. 7) afirma que “o importante é que, no processo, a avaliação forneça dados que possibilitem ao professor compreender o que o aluno aprendeu ou não, para fazer intervenções que o ajudem a superar as dificuldades e avançar”. A construção e selecção dos instrumentos de avaliação inicia-se com a planificação, quando o professor se questiona sobre *o que ensina, como ensina, porque ensina* e se o que se ensina é importante para os seus alunos. Estas questões ajudam a identificar e a direccionar o acompanhamento dos alunos no sentido de organizar acções didácticas que facilitem as aprendizagens (*idem*).

Partindo de princípio de que cada aluno é um ser único e que tem a sua forma de pensar, de aprender e de expressar as suas opiniões e os seus sentimentos; a diversificação de modalidades e instrumentos possibilita um atendimento personalizado dos sujeitos

envolvidos, disponibilizando uma quantidade de dados e informações que possibilitem uma maior margem de manobra na implementação de estratégias, acções e actividades no sentido de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

A diversificação de técnicas e a multiplicidade de procedimentos no uso de instrumentos nas práticas avaliativas favorece a individualização do processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma integração dos sujeitos nos contextos e circunstâncias que envolvem situações concretas de interacção e uma reflexão sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e dos conteúdos curriculares. Pode favorecer, ainda, construção de aprendizagens que, embora se processem no colectivo, sejam uma experiência individual para cada aluno enquanto aprendiz, facilitando também a aferição do grau de apreensão dos conteúdos curriculares com base nos objectivos estabelecidos (Fernandes, 1994; Smole, 2004).

1.2. Identificação do problema

Em Cabo Verde, o ensino básico encontra-se neste momento imerso num processo de renovação, nomeadamente ao nível do currículo, dos programas e dos manuais escolares, envolvendo elementos que se encontram em vigor desde a década de 90, do século passado. No nosso país, os professores do ensino básico seguem as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e trabalham com os guias, os programas e os manuais aí produzidos e editados, verificando-se uma certa centralização do sistema educativo. Tal situação acaba por compelir os professores a seguirem as orientações emanadas pelos decisores, o que contribui para reduzir as suas margens de manobra, atenuando alguma inovação e criatividade, tanto no domínio do ensino e da aprendizagem, como do processo de avaliação.

A avaliação que se tem praticado no ensino básico, em Cabo Verde, pelas suas características, evidencia uma primazia pelos aspectos relacionados com o desenvolvimento de aptidões cognitivas por parte dos educandos, manifestando peculiaridades classificativas e selectivas, efectuadas com base em ferramentas de cunho sumativo. As práticas de avaliação das aprendizagens, enraizadas em perspectivas mais positivistas, têm privilegiado mais os resultados finais, de cariz quantitativo, em detrimento do recurso a práticas de avaliação formativa e formadora ao longo de todo processo de

ensino-aprendizagem, envolvendo uma participação activa tanto dos professores como dos alunos.

Apesar de vários estudos sobre metodologias de ensino-aprendizagem e sobre processos de avaliação ventilarem a necessidade de um ensino mais centrado na criança, com recurso a metodologias de trabalho e pedagogias mais activas, bem como de uma aproximação das aprendizagens aos contextos dos educandos, verifica-se que, nas nossas escolas, tem prevalecido um ensino com características tradicionais, onde o professor é o protagonista de toda a acção educativa, relegando o aluno para um papel passivo e secundário ao nível das tarefas e acções que configuram os processos de ensino-aprendizagem. Em termos avaliativos, predomina o recurso a avaliações de cariz eminentemente classificativo, baseadas em instrumentos (testes) padronizados, aplicados periodicamente, enfatizando a quantificação dos resultados e a certificação dos saberes do aluno.

Na verdade, a avaliação nas nossas escolas continua a discriminar, a classificar e a excluir os alunos que não aprendem, independentemente da forma como os professores (não) ensinam, das famílias não colaborarem com a escola e dos funcionários apresentarem carências significativas ao nível das competências. A avaliação, através de observações, análises e reflexões sobre as práticas e acções levadas a efeito, procuram sobretudo averiguar o cumprimento das metas e objectivos previamente preconizados, criando um clima de desconfiança, de incertezas e de ansiedade na comunidade educativa (Esteban, 2003). A avaliação dificilmente apresenta soluções positivas para os problemas dos intervenientes no processo.

Portanto, é necessário definir com clareza o que pretendemos com os nossos actos ou acções avaliativas, tendo em vista vantagens e ganhos que podem daí resultar. As práticas de avaliação das aprendizagens escolares funcionam tanto a nível individual como em grupo, possibilitando um acompanhamento e uma reorientação das actividades didáctico/pedagógicas, tendo em vista resultados satisfatórios (Luckesi, 2004).

Os comportamentos, as atitudes e as acções humanas são sempre condicionados pelo meio, contexto e situações concretas, pelo que se torna importante a execução e o aperfeiçoamento dos processos de reflexão e análise, permitindo aos intervenientes a oportunidade de se posicionarem, propondo medidas para corrigir falhas e erros, alterar os

processos e as metas preconizadas, referentes ao funcionamento de uma organização, às aprendizagens e/ou integração de um educando, promovendo assim decisões e resultados mais justos, mais objectivos e mais congruentes com contextos e situações que circundam as mesmas.

O processo de avaliação implica a recolha, análise, reflexão e síntese de informações relativas ao objecto de avaliação, permitindo um posicionamento dos intervenientes perante situações adversas, através da comparação do objecto avaliado com um padrão de qualidade previamente estabelecido. O valor ou a qualidade da informação recolhida conduz a um posicionamento perante a situação, permitindo uma actuação e uma intervenção no sentido de melhorar as *performances*, com vista à prossecução dos objectivos.

De acordo com Fernandes (2002, p. 69), no dia-a-dia da escola “nem todas as actividades que os alunos realizam ao longo do seu percurso são objecto de avaliação, embora muitas delas o pudessem (e devessem) ser sem demasiado esforço”. Baseados nesse entendimento, podemos afirmar que muitas das actividades realizadas nas salas de aulas não são tidas em conta na avaliação, existindo poucos mecanismos e instrumentos produzidos para esse efeito.

De facto, muitas actividades realizadas em grupo, ou mesmo de forma autónoma, como por exemplo as actividades físicas ou os trabalhos práticos com fins formativos, que são importantes para as aprendizagens dos alunos, dificilmente são realizadas por escrito, recolhidos e analisados com base em mecanismos e procedimentos adequados (Fernandes, 2002). Verifica-se que é dada uma atenção especial aos testes sumativos, escritos e padronizados, com ênfase nos conhecimentos, em detrimento do recurso a outras ferramentas que podem oferecer informações fundamentais, imprescindíveis para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a eficiência da própria avaliação.

Por outro lado, a construção e utilização de instrumentos na avaliação das aprendizagens não deve ser feita de forma improvisada. É necessário saber o que se pretende avaliar, como vai ser avaliado e de que forma se deve actuar, planificando e definindo procedimentos operacionais que permitem aferir com objectividade as aprendizagens dos alunos, sejam elas de tipo sumativo, neste caso através de testes, ou ao

longo do processo na versão formativa e formadora com base em mecanismos, instrumentos e procedimentos diversos (Viana, 2002).

Sendo o conhecimento dos alunos resultante de um processo complexo, tecido através de aprendizagens individuais e singulares, em que cada aluno conforma as informações às suas próprias redes cognitivas de forma específica, a construção de instrumentos de avaliação deve ser compatível com a multiplicidade de pessoas, de saberes e de processos, de modo a diminuir a subjectividade na recolha de informações referentes à avaliação dessas aprendizagens. Para isso, é necessário utilizar uma variedade de mecanismos, de técnicas e de modalidades de avaliação (Oliveira & Pacheco, 2003). Só com base nessa diversidade de instrumentos, técnicas e práticas se poderá ter em conta as particularidades de cada aluno, bem como as situações e circunstâncias que envolvem o processo de avaliação em contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Importa agora passar à especificação do tema em análise que, como facilmente se depreende, se focalizará nas práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática dos alunos do ensino básico, circunscrevendo-se o presente estudo aos alunos que se encontram a frequentar a 3ª fase daquele nível de ensino. Assim, podemos identificar a temática central deste trabalho da seguinte forma:

Análise das práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos da 3ª fase do ensino básico em Matemática.

1.3. Objectivos e questões de investigação

Como referimos no ponto anterior, na avaliação escolar, a diversidade de técnicas e procedimentos utilizados na construção e aplicação de instrumentos de avaliação dos alunos é fundamental para podermos obter dados e informações mais criteriosos, objectivos e reais, de modo que o processo de avaliação seja um elemento preponderante na dinamização das actividades na sala de aulas e no desenvolvimento de competências cada vez mais sólidas e mais significativas para os educandos.

O presente estudo envolve professores que leccionam na 3ª fase do ensino básico e professores que desempenham cargos de gestão e coordenação pedagógicas e que trabalham nos pólos educativos do Ensino Básico nos conselhos de Tarrafal e de Santa Catarina, desempenhando funções nas Delegações escolares dos referidos concelhos. Ao

longo de processo investigativo, pretendemos identificar as concepções dos inquiridos sobre avaliação e caracterizar os processos e as práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos da 3ª fase do ensino básico, na área de Matemática nos dois concelhos.

Pretendemos, ainda, recolher e analisar dados referentes aos principais instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens dos alunos na referida disciplina, tendo em conta as suas características, os contextos em que esses processos ocorrem e as competências que desenvolvem. Neste sentido, será dada uma atenção particular aos seguintes aspectos: formulação das tabelas, tipos de grelhas utilizadas, elaboração de critérios e objectivos de avaliação, modelo de organização dos itens e questões em instrumentos escritos.

O facto do trabalho se realizar no concelho de Santa Catarina permite, ainda, realizar um outro tipo de comparações, uma vez que neste momento aí existem turmas da 3ª fase do ensino básico, em fase de experimentação, em regime de pluridocência e turmas da mesma fase a funcionarem em regime de monodocência.

A estes dados acresce uma outra vantagem. Os concelhos do Tarrafal e de Santa Catarina serem dois concelhos vizinhos e possuírem neste momento cerca de 95% de professores com formação pedagógica para trabalharem na 3ª fase do ensino básico. Além disso, existe também uma escola de formação de professores do ensino básico, capacitando e formando docentes em regime de formação inicial e de formação contínua.

Em face das considerações anteriores, circunscrevemos o eixo estruturante e orientador desta pesquisa às seguintes questões:

Que princípios metodológicos sustentam a prática de construção e utilização de instrumentos no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da 3ª Fase do ensino básico em Matemática?

Que aspectos privilegiam os professores nesse processo, tanto ao nível da sua construção como da sua utilização?

Quais as principais dificuldades sentidas pelos professores?

Que benefícios transporta para o processo de ensino-aprendizagem a utilização destes instrumentos de avaliação?

Tendo por base as questões enunciadas e a problemática da investigação, que identificámos mais atrás, delineámos os seguintes **objectivos** fundamentais:

- ✓ Caracterizar concepções de avaliação subjacentes à construção de instrumentos utilizados no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;
- ✓ Caracterizar as práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens;
- ✓ Identificar dificuldades sentidas pelos professores da 3ª fase do ensino básico na construção dos instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens dos alunos em Matemática;
- ✓ Identificar contributos para melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico em Cabo Verde.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO ESCOLAR

1. Períodos e Modelos de Avaliação

Ao longo dos tempos a avaliação tem passado por várias etapas, desafiando os investigadores para a procura de conceitos, teorias, princípios e fundamentos que sustentem as suas interpretações, o seu ângulo de visão e as suas concepções relativamente à mesma. A avaliação esteve sempre ligada a modelos, teorias, paradigmas e princípios que nortearam a vida social ao longo dos tempos, em termos culturais, políticos e económicos, e que contribuíram para fazer da avaliação um mecanismo útil na sua concretização.

A avaliação apareceu há muitos milhares de anos, em civilizações tão antigas como os chineses e os gregos, sendo utilizada como mecanismo de selecção, distribuição dos indivíduos na sociedade e hierarquização de poderes, situação que a manteve sempre ligada a diversas ocorrências da vida humana, constituindo uma base de referências em aspectos da vida política, social e económica dos indivíduos numa sociedade (Sobrinho, 2002).

Na opinião de Sobrinho (2002, p. 18), como procedimento formal “a avaliação começa a ser praticada a partir do século XVIII, coincidindo com a criação das escolas modernas, produzindo efeitos sociais de grande importância”. Trata-se de uma prática que nasceu com os colégios, por volta do século XVII, esteve ligada à massificação do ensino que ocorreu a partir do século XIX, massificação essa que originaria o que hoje se digna por escolaridade obrigatória, e conservou as suas características básicas até à actualidade (idem).

Se procurarmos verificar quais os principais modelos de avaliação que foram emergindo ao longo do tempo, podemos, com base em Bonniol e Vial (2001, p. 13), sistematizar essa evolução em torno de três grandes modelos - ou “três grandes campos de estudo”, como referem os autores -, que foram emergindo ao longo do tempo e que subsidiam três formas distintas de conceber a avaliação e, conseqüentemente, três visões de mundo: (i) a *avaliação como medida*, em que se dá prioridade aos produtos; (ii) a *avaliação como gestão*, que se focaliza fundamentalmente nos procedimentos; (iii) a *avaliação como problemática de sentido*, que valoriza e incide sobre os processos (idem).

1.1. Avaliação como medida

À semelhança de outros autores, Sobrinho (2002, p. 21) afirma que “o primeiro grande significado de avaliação que se foi consolidando em boa parte do século XX corresponde às ideias e técnicas de elaboração de instrumentos para medir, classificar, seleccionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos escolares dos estudantes individualmente”.

Estas características coincidem com os paradigmas mais tradicionais de avaliação, que prevaleceram até ao início da década de 1930. Tais paradigmas, que vinculavam a ideia de avaliação como medida, baseavam-se na psicologia *psicométrica* e davam ênfase às escalas quantitativas e aos sistemas de notação e controlo. Para o efeito, eram desenvolvidos diversos instrumentos e ferramentas de medição, tais como testes e exames padronizados, cuja principal função era medir a inteligência e o desenvolvimento humano. Este processo de avaliação, bem como os instrumentos produzidos para a sua concretização, inspiravam-se nos preceitos das ciências exactas, valorizando principalmente o rigor, a objectividade e a precisão dos instrumentos e ferramentas utilizados para o efeito (Suassuana, 2006).

No que diz respeito à avaliação como medida, Sobrinho (2001) destaca a *psicometria* como principal referência da avaliação ao longo de vários anos:

A psicometria dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do século XX. Até 1930, caracterizou-se sobretudo como uma tecnologia dos testes padronizados e objectivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (testing Period). No começo do século foram sistematizados os testes de inteligência e se tornaram conhecidas muitas mensurações psicofísicas, tais como as capacidades sensoriais, os tempos de reacção ou de realização de tarefas (Sobrinho, 2002 p. 20).

Na avaliação com carácter de medida as ferramentas produzidas eram autênticos aparelhos de medição, isto é, instrumentos de quantificação e/ou distribuição dos avaliados numa escala graduada. Avaliar à luz deste modelo era posicionar o indivíduo numa escala, o que justifica que as estatísticas ocupassem um lugar de destaque neste processo, em detrimento da metodologia utilizada no mesmo.

Trata-se de um modelo centrado no produto, em que o avaliador desempenha o papel de perito que desenvolve instrumentos de medida e fornece resultados mensuráveis. O avaliado é visto como um elemento passivo, desempenhando o papel de mero objecto a avaliar, numa lógica de separação entre avaliador e avaliado e em que este é susceptível de

ser medido. Tais pressupostos assentam, segundo Bonniol e Vial (2001), numa dicotomia entre avaliador e avaliado, favorecendo a “minimização da participação” e a “maximização de controlo”.

Neste período, a avaliação destaca-se pelo desenvolvimento da *docimologia*, uma área de trabalho que veio procurar respostas para um conjunto de aspectos ligados à validade e fiabilidade das provas de exame (Correia, 2000). Existia uma clara preocupação com a elaboração das provas e dos exames, com a justificação dos efeitos e com as explicações relativamente aos resultados diferenciados e às variações de classificações. Daí a preocupação com os problemas de “fidelidade” das classificações - ou seja, com a possibilidade de chegar a resultados similares, independentemente do número de testes e respectivos correctores -, com as questões da “validade” dos exames - isto é, com a possibilidade de os testes conseguirem medir aquilo que de facto era suposto medir - e também com a “sensibilidade” das ferramentas utilizadas na avaliação, que deviam estar sintonizadas com as escalas de medição (Bonniol & Vial, 2001).

Em suma, a avaliação como medida é um modelo que prevaleceu no início do século XX e que sobrevalorizava o produto em detrimento do processo, isto é, importavam mais os resultados obtidos pelos alunos do que o desenvolvimento de capacidades e competências ao longo do processo educativo. Daí a relevância da memorização como metodologia privilegiada para concretizar os objectivos educativos delineados para o ensino e a aprendizagem.

1.2. Avaliação como gestão

No período compreendido entre o final dos anos 30 e o início dos anos 60 do Século XX, “ocorre uma mudança no enfoque dado à avaliação, determinada em grande parte pela necessidade de recuperação económica e pela expansão da indústria norte-americana” (Suassuana, 2006, p. 29). Nessa altura, questionava-se o papel que a educação vinha desempenhando em termos de evolução e progresso económico e social, uma vez que, apesar dos significativos investimentos na educação, o mundo começava a entrar num período de acentuada recessão. Tais preocupações tiveram reflexos ao nível educacional, verificando-se, a partir desse momento, a emergência de uma grande preocupação com a

definição e o cumprimento dos objectivos educacionais, bem como com a conexão entre os indivíduos, os programas e o currículo.

Nessa altura, começou a ter grande impacto no terreno educativo a *pedagogia por objectivos*. À luz desse modelo, os objectivos eram previamente estabelecidos, tendo em conta, no final do processo de ensino-aprendizagem, os resultados alcançados por cada aluno. A avaliação era feita com o recurso a mecanismos e instrumentos o mais fiáveis possível, de modo a oferecerem resultados confiáveis e quantificáveis do produto obtido. Prevaleciam, neste caso, a ideia de avaliação como medida, bem como a selecção e o controlo das variáveis atinentes ao processo educativo, de forma a gerir eficazmente o ensino - daí a ideia de avaliação como gestão (Sobrinho, 2002; Suassuana, 2006).

A expressão “avaliação educacional” surge em 1934, tendo sido introduzida por Tyler (1949), um dos grandes impulsionadores da avaliação, como meio de verificar e quantificar o cumprimento dos objectivos pré-definidos por parte dos estudantes, quer em termos individuais quer colectivos (Sobrinho, 2002). Além disso, (sobre)valorizavam-se os resultados da escolarização, uma vez que a educação estava profundamente comprometida com a eficácia social e os objectivos eram vistos como imperativos a concretizar em prol do desenvolvimento económico e industrial da época (*idem*).

A avaliação consistia essencialmente em determinar em que medida são alcançados os objectivos do currículo. Isto implica 1) o enunciado das metas e dos objectivos do currículo, 2) a classificação taxionómica dos objectivos, 3) a definição dos objectivos comportamentais e 4) elaboração de ferramentas de avaliação úteis e confiáveis (Bonniol & Vial, 2001, p. 110).

Nesse período, a avaliação tinha como princípio uma administração racional e eficiente da educação, sendo, por isso, vista como um meio que contribuiria para gerar qualidade e excelência. Nesse modelo, a avaliação assentava numa lógica de gestão do sistema, valorizando a optimização dos recursos e o controlo das funcionalidades, de modo a evitar, ao máximo, os desperdícios e a racionalizar os recursos disponíveis (Suassuana, 2006).

A avaliação centrava-se nos procedimentos e tinha como principais propósitos dirigir, dominar e controlar o funcionamento de uma organização, governar da melhor forma possível uma economia e orientar o seu rendimento; nesta ordem de ideias, avaliar era racionalizar, gerir e valorizar (Bonniol & Vial, 2001). O avaliador era visto como um gestor que procurava criar condições e dispositivos que contribuíssem para a melhoria do processo de avaliação. O avaliado era um elemento que participava no processo, numa

lógica de auto-controlo, e usufruía de uma certa autonomia, embora continuassem a existir assimetrias em termos participativos entre avaliador e avaliado (*idem*).

Nesta perspectiva, a avaliação primava por paradigmas que tinham como pressuposto a concretização dos objectivos educacionais. O produto era mais valorizado e tinha maior importância do que o contexto, as individualidades e as características do sistema, o que fazia com que as medidas correctivas fossem pontuais e, sobretudo, em função dos objectivos preconizados nos currículos, programas e/ou áreas disciplinares (*idem*).

A partir dos anos 60, do Século XX, passou a conferir-se uma atenção especial às abordagens qualitativas, o que originou uma transformação do próprio conceito de avaliação e o surgimento da designada “profissionalização” do campo da avaliação (Suassuana, 2006). Tais transformações surgem aliadas a diversas lutas e mudanças sociais, provenientes de movimentos organizados em defesa dos direitos civis e dos estratos mais desfavorecidos da sociedade, como por exemplo os negros nos Estados Unidos, o que veio contribuir para que a avaliação passasse a assumir, a partir desse momento, um papel social e político (*idem*). Mais do que medir ou gerir, a avaliação devia procurar identificar as causas dos problemas que afligem a sociedade, de modo a promover a sua resolução por vias mais adequadas, como por exemplo a racionalização e a distribuição mais equitativa de recursos, respeitando princípios definidos pelos diferentes ramos das ciências sociais e humanas (*idem*).

Na opinião de Sobrinho (2002, p. 23), é nessa altura que ganham relevância “algumas disciplinas e metodologias da área das humanidades e ciências sociais, tais como a antropologia social, a filosofia, a fenomenologia, a etnografia, enfim, as disciplinas sociais que adoptam abordagens qualitativas”. A avaliação transformou-se e passou a ser uma referência obrigatória na maioria dos programas sociais e educativos norte-americanos. Além disso, essas mudanças, aliadas a muitas outras que constituíram focos de interesse para a sociedade, contribuíram para que a avaliação deixasse de ser um assunto apenas dos especialistas em testes, medidas e currículos, para passar a envolver especialistas de outras áreas e ramos da sociedade (sociólogos, antropólogos, filósofos, administradores, economistas) (Sobrinho, 2002). Foi esse alargamento da influência da avaliação que esteve na base do surgimento da interdisciplinaridade e da integração de metodologias, bem como de uma série de conflitos de ideias que contribuíram para revolucionar o campo de avaliação (*idem*).

A revolução no campo de avaliação, bem como dos aspectos ligados à sua multidisciplinaridade, contribuíram para o aparecimento de novos modelos, fundamentados nos princípios da participação e da negociação, privilegiando o recurso a métodos e técnicas do foro qualitativo. Embora existisse uma clara preponderância do paradigma positivista, bem como de algumas ideias que lhe estão subjacentes, tais como o gerencialismo, o objectivismo, a mensuração e a quantificação, a verdade é que o recurso a variáveis qualitativas acabou por conferir à avaliação uma outra dinâmica, fundada no seu sentido ético e político, relacionando-a com questões de poder, nomeadamente de poder social (Sobrinho 2002).

Com o intuito de determinar a eficácia das políticas orientadas para melhorar as condições de vida dos indivíduos, ampliando os resultados quantificáveis em áreas de interesse social e assegurando princípios de equidade, racionalidade e transparência na qualidade de implementação dos programas (*idem*), diversos autores, tais como Scriven, Stufflebeam, Stake e Cronback, realçam a necessidade de definir os objectivos dos programas, para ser possível identificar as entradas, os processos e os resultados previstos e não previstos, e de destacar níveis de consecução das metas predeterminadas, de forma a tomar decisões orientadas para o consumidor (Correia, 2000).

No modelo interpretativo o avaliador investiga e estuda as acções e seus significados (Trindade, 2001), através do contexto situacional, procurando entender todos os fenómenos implicados no processo (*idem*). No modelo sistémico, procura entender-se a realidade através de circunstâncias em que os fenómenos ocorrem, visando um juízo objectivo e válido. No modelo iluminista é fundamental a análise do contexto para compreender os factos ocorridos (*idem*).

No modelo interpretativo a avaliação incide sobre realidades, tentando entender não só os factos mas também as suas causas, que eram interpretados pelos agentes implicados através do processo de negociação. No modelo crítico e artístico a avaliação é encarada como algo dialéctico, visando um conjunto de tarefas que permitem a todos os intervenientes perceber, compreender e reagir de forma mais consciente e responsável sobre as consequências da sua intervenção nos contextos e circunstâncias onde estão inseridos (Trindade, 2001).

Um dos modelos que mais se destacou nesse período foi o modelo de avaliação CIIP, desenvolvido por *Stufflebeam* e colegas para avaliar projectos de Educação da Escola Pública de distrito de *Ohio*. (Vianna s/d)

O modelo de *Stufflebeam*, tinha como principal propósito coordenar e orientar programas que facilitassem as tomadas de decisão; no seu processo, ele refere quatro fases que envolvem colheita de dados e informações que permitem empreender e promover programas efectivos ao longo da sua implementação. Era necessário empreender elementos importantes que promovem adaptação de actividades, de modo a satisfazer necessidades essenciais que sustentam a tomada de decisão (Wagner, 2010).

O modelo CIPP foi desenvolvido com o intuito de aliar avaliação com decisão e implementação de programas, para prever e apontar bases analíticas e racionais para tomar decisões com base no planeamento, através da implementação e revisão das decisões tomadas, de acordo com as necessidades sentidas durante as fases do desenvolvimento das actividades dos programas (Fernandes, 1992).

O modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*), tinha como propósito melhorar programas e políticas em que a avaliação do contexto incide na identificação de oportunidades para responder às necessidades, diagnosticar problemas subjacentes às mesmas e julgar os objectivos para subsidiar fases de decisões referentes ao planeamento das actividades e identificação das características, das demandas (idem) e dos potenciais problemas, tendo em conta, os tipos de informações a serem obtidos para avaliar os resultados (idem).

Os *inputs* possibilitam a identificação das principais características de recursos disponíveis, atendendo às capacidades do sistema, abrangendo estratégias e alternativas, que permitem prever procedimentos a serem implementados e os recursos materiais, financeiros e humanos necessários (Bonnio L & Vial, 2001).

A avaliação dos processos permite identificar e antever, em alguns casos, as disfunções relacionadas com os mecanismos previstos e consolidar as decisões de implementações pela verificação das informações. (idem)

A avaliação do produto consiste em fundamentar as decisões de reciclagens e julgamentos relativos aos resultados, relacionando-os com os objectivos e metas definidos, tendo em conta a sua interpretação para emissão de um juízo de valor, que fundamenta a

tomada de decisão (Bonniol & Vial, 2001). Os dados e informações recolhidos são interpretados e analisados não só na forma quantitativa mas também qualitativa, antes e depois da execução das actividades.

Em finais dos anos 70, do Século passado, o mundo entrou numa grande crise da economia à escala global - *crise do petróleo* - e as políticas dos governos foram no sentido inverso do período anterior, diminuindo investimentos nas áreas sociais e provocando quedas significativas de financiamentos nas áreas educativas, alegando um combate sem tréguas aos desperdícios e à ineficácia das políticas e das situações públicas (Suassuana, 2006). Nessa altura, predominava a lógica do controlo e a racionalidade dos orçamentos, pondo em causa a avaliação que, segundo os responsáveis da altura, contemplava uma grande diversidade de programas; alegavam, também, que os instrumentos utilizados no processo de avaliação não eram adequados para todas as situações. Essas mudanças deram origem à figura do *estado avaliador* que, de provedor de benefícios e serviços, passa a controlador e fiscalizador das políticas públicas (*idem*).

Nesse período, a avaliação adoptou uma forma tecnocrata para valorizar procedimentos burocráticos e para exigir o cumprimento de obrigações, adquirindo características de *accountability* (prestação de contas) e preocupando-se mais em comprovar necessidades de determinados resultados através do emprego de meios mais eficazes (Sobrinho, 2002).

Nesta perspectiva, a avaliação configura-se como meio de prestação de contas e como mecanismo de controlo; o acesso à educação deve permitir cumprir um currículo que garanta aos alunos a aquisição de competências e habilidades compatíveis com as novas funções estabelecidas pelo mercado produtivo; a função educativa norteia-se por pressupostos de comparação e competição, valoriza as dimensões cognitivas e instrutivas e passa a centrar-se em resultados observáveis e quantificáveis, encarados como indicadores úteis para o mercado (*idem*).

1.3. Avaliação como problemática de sentido

A complexidade do mundo actual, perpassada por questões fundamentais que desafiam o Homem e a Natureza acerca do conhecimento da realidade, lança um conjunto de desafios que põem em causa os saberes especializados e apelam a uma relação mais íntima entre o sujeito e o objecto, integrando-o directamente no sistema, promovendo o seu acesso ao conhecimento e realçando a emergência de formas organizadas de articular as diversas dimensões construtivas da realidade humana (Bonniol & Vial, 2001).

Na opinião de Bonniol e Vial (2001, p. 348), a avaliação, entendida nesta lógica, “coloca o problema da sua função como domínio de pesquisa e o problema do sentido de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções”. Deste modo, a escola é vista apenas como um espaço de exercício de avaliação, onde o professor desempenha o papel de avaliador, “promovendo a existência clara de uma distinção entre controlo e avaliação sobre o signo de uma lógica de balanço, com vista à promoção de possibilidades possíveis no desenvolvimento do processo” (*idem, ibidem*).

A avaliação como problemática de sentido assenta num conceito de avaliação que promove o sentido da actividade a implementar. Neste caso, o avaliador é um elemento que contribui para dar sentido ao processo avaliativo, assumindo-se como um sujeito activo que procura dar sentido à sua própria acção (*idem*). Nesta ordem de ideias, a avaliação desenrola-se numa lógica de autonomia e contribui para transformar o avaliado em avaliador, estimulando a sua participação activa ao longo do processo (*idem*). Daí este modelo ser mais consentâneo com a avaliação formativa.

Trata-se de um modelo muito actual que consigna ao avaliado um papel fundamental no processo, envolvendo-o activamente na construção de sentidos para a sua aprendizagem e/ou formação. Baseando-se na recolha, análise e reflexão sobre a sua prestação ao longo da implementação e concretização das acções/actividades educativas, este modelo prevê a introdução de melhorias e propostas correctivas em tempo útil, contribuindo assim para uma maior eficiência e eficácia do sistema.

2. Conceito(s) de avaliação das aprendizagens

Ao longo dos tempos, o conceito de avaliação tem assumido diversas interpretações, dependendo dos aspectos que norteiam a própria realidade educativa, quer em termos sociais, culturais, políticos e económicos, quer em termos epistemológicos, ideológicos e, consequentemente, pedagógicos (Baggino, 2009).

O papel de avaliação passou por momentos diversos, sempre aliado aos princípios que norteiam o sistema social vigente em cada momento histórico; como foi referido anteriormente, antes de 1930, sob a influência do positivismo, desenvolveu-se a “*psicometria*”², no qual o propósito da avaliação era medir cientificamente a inteligência humana, através de aplicação de testes para aferir diferenças individuais e aptidão mental dos indivíduos e testar o rendimento das aquisições dos alunos (Sobrinho 2002).

Mais tarde, com o intuito de melhorar a validade e a fidelidade das provas de exames orais e escritos nas instituições escolares, com o intuito de medir a eficiência dos programas escolares e o trabalho dos professores, com base também em testes e inquéritos de carácter objectivos, favoreceu o desenvolvimento da “*docimologia*”³, e surgiu a “*endumetria*”⁴ (Correia, 2000). Nesta época, a avaliação assenta numa valorização exacerbada da classificação, valorizando a selecção e a exclusão dos indivíduos nos sistemas escolares.

A partir dos anos 30 do século XX, com Tyler, a avaliação norteou-se por um paradigma centrado na medição do nível de cumprimento dos objectivos educacionais predeterminados pelas escolas e passou a preocupar-se mais com a verificação da eficiência das actividades e do rendimento escolar que favorecem a prossecução de tais objectivos e verificar se os mesmos estão a ser atingidos conforme o pretendido (Ferreira & Leal, 2006).

Já em meados do século passado, a avaliação emerge como o principal instrumento de tomada de decisão, orientando-se para o “consumidor”; neste contexto, avaliar implica

² Técnica que permite modificar o sistema de nota e melhorar a precisão, no sentido de determinar aquilo que um conjunto de prova realmente mede (Bonniol & Vial, 2001, p. 88).

³ Campo de estudo que interessa pelos exames, procurando identificar um conjunto de factores que interferem na elaboração de notas e os efeitos perturbadores das suas variações (Bonniol & Vial, 2001).

⁴ Campo de estudo que permite verificar a fidelidade da medição obtida nos testes, no sentido de encontrar métodos de elaboração de testes com resultados mais confiáveis e generalizáveis (Bonniol & Vial, 2001, p. 85).

recorrer a acções e actividades que envolvem julgamentos, com vista a uma tomada de decisão, assentes em princípios e valores éticos, que permitem orientar a decisão no sentido de integrar e orientar os sujeitos envolvidos na melhoria das suas tarefas e acções, tendo em vista a satisfação e beneficiação dos “clientes” (Esteban, 2010).

Actualmente, nas práticas educativas, a avaliação tem servido como referência nos processos de ensino-aprendizagem, no desempenho dos professores, na organização e revisão do currículo, na monitorização e prestação de contas, na formação de professores e no quadro das reformas curriculares de diversos países (Correia, 2000).

Neste momento, verifica-se uma tendência manifesta nos discursos dos educadores e responsáveis de ensino de caminhar para uma avaliação com carácter mais formativo, vinculada a uma perspectiva que procura adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, promovendo estratégias didácticas que permitem uma participação activa dos alunos, que devem reflectir sobre o que fazem, o que dizem e o que existe à sua volta, no sentido de aprimorar os procedimentos, melhorando consequentemente os processos de ensino-aprendizagem (Ferreira & Leal, 2006).

Para Roldão (2003 p. 41), a noção de avaliação está associada a “um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regular de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução”. Assim sendo, avaliar implica uma procura incessante do entendimento de todo o processo de ensino-aprendizagem, com recurso a instrumentos, técnicas e procedimentos diversos, que permitem reorientar as tarefas e as acções em curso, no sentido do pretendido, introduzindo os ajustes e correcções necessárias (*idem*).

A avaliação permite organizar e monitorizar as aprendizagens dos alunos, no sentido de tomar decisões pertinentes e adaptadas às dimensões curriculares e organizativas, de modo a melhorar as competências de todos os intervenientes no processo (Alonso, 2001). Para avaliar de forma mais eficaz é necessário ter em conta as situações, as circunstâncias e as características dos sujeitos envolvidos, combinando todos os factores e variáveis implicados no sentido de recolher o maior número possível de dados e informações, de modo a interpretar e ajuizar com mais objectividade e precisão sobre o objecto em apreço, podendo assim tomar medidas mais ajustadas para melhorar a situação (*idem*).

Avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e

partilhados, que funcionam como referencial para emissão de um juízo de valor e para tomada de decisão” (Alonso, 2001, p. 20).

A avaliação tem como pressuposto diagnosticar, experimentar e reorientar um conjunto de procedimentos, envolvendo situações e circunstâncias diversas, tendo em vista a produção do melhor resultado possível (Luckesi, 2002). Assim sendo, avaliar implica uma interacção directa do sujeito com o objecto, tendo por base um conjunto de referentes que dão sentido a cada etapa do processo de recolha, análise e interpretação das informações e dados relevantes, com vista a um entendimento pleno do mesmo, no sentido de garantir resultados mais reais e congruentes com as circunstâncias que envolvem todo o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a própria avaliação.

Em oposição ao paradigma produtivista e à definição de objectivos com base em métodos quantitativos, surge uma avaliação com características mais realistas e mais objectivas, privilegiando métodos qualitativos, onde a avaliação assenta em circunstâncias e pressupostos que priorizam a compreensão e a interpretação do contexto, visando uma concepção mais democrática das práticas; neste caso, aceita-se o pluralismo de crenças e valores e a circulação rápida e eficiente de informações (Correia, 2000).

Em suma, uma avaliação de projectos de ensino com carácter social e emancipador tem como ponto fulcral a procura incessante da transformação dos sujeitos e da comunidade educativa, tendo em conta a formação de indivíduos que a integram e que estão comprometidos com um mundo mais justo e solidário.

Nessa perspectiva, avaliar implica acompanhar a relação entre ensino e aprendizagem, no sentido de promover acções e actividades que permitam disponibilizar maior quantidade e melhor qualidade de informações, essenciais para manter equilíbrio e diálogo aberto entre os principais intervenientes que interagem no processo (Silva, 2004).

A avaliação assume aqui um sentido mais dialógico, mais flexível e mais democrata, procurando diminuir as assimetrias entre avaliador e avaliado, favorecer maior integração e mais envolvimento dos sujeitos implicados, recorrendo a uma multiplicidade de técnicas, instrumentos e procedimentos que facilitam a disponibilização de maior quantidade de dados e informações e permitem avaliar de forma mais real, com mais rigor e menos subjectividade o objecto.

3. Funções da avaliação

A avaliação das aprendizagens, nas escolas, pode desempenhar várias funções, dependendo dos propósitos e dos sujeitos envolvidos no processo. A avaliação pode ter vários propósitos, entre os quais se destacam a sua função pedagógica, uma vez que serve de elemento orientador e, ao mesmo tempo, permite verificar o grau de cumprimento dos objectivos educacionais, facultando a alunos e professores subsídios importantes, que lhes permitem tomar decisões e introduzir melhorias significativas ao longo do processo educativo (Pacheco, 1995).

Além disso, a avaliação tem uma função social, que se relaciona com o papel que desempenha em termos de formação, certificação, hierarquização e democratização dos sujeitos, uma função de controlo, que se refere ao exercício indirecto de autoridade do professor em relação ao aluno, e uma função crítica, que consiste na análise e interpretação das propostas de melhoria do desenvolvimento curricular (*idem*).

Na prática de avaliação, a sua função pedagógica permite adoptar procedimentos que estimulam o sucesso educativo dos alunos, favorecendo a sua auto-confiança, no sentido de promover o desenvolvimento e o progresso dos mesmos; relativamente aos professores, essa função tem como propósito, informá-los sobre o modo como os alunos interagem com as propostas curriculares que desenvolvem, ajustando-os às características individuais de cada educando, permitindo, ainda, criar um ambiente didáctico/pedagógico favorável, através do diagnóstico de situações, da reflexão e análise das acções e das tarefas executadas pelos alunos (*idem*).

O Decreto-Lei n.º43/2003, de 27 de Outubro, que regula o sistema de avaliação da aprendizagem no ensino básico, em Cabo verde, refere-se à avaliação como sendo indissociável da prática pedagógica (art.º 4º) e atribui-lhe tanto uma função formativa como uma função classificativa:

Artigo 5º

(Função formativa da avaliação)

1. A função formativa é prosseguida através de uma avaliação sistemática e contínua e consiste na recolha e tratamento das informações relativas aos vários domínios de aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e as atitudes desenvolvidas pelos alunos.
2. As informações recolhidas permitem caracterizar os pontos fortes e fracos, avaliar os êxitos e os fracassos dos alunos, as necessidades, ritmos e oportunidades de melhoria da aprendizagem e, em função destes elementos, aplicar medidas educativas de reorientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos.

Artigo 6º

(Função classificativa da avaliação)

1. A função classificativa da avaliação consiste em hierarquizar e classificar o aluno, medindo as competências individuais acumuladas ao longo do processo de aprendizagem.
2. A classificação certifica as competências adquiridas através da avaliação dos conhecimentos, habilidades e capacidades dos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para melhor integração na sociedade (Decreto – Lei n.º43/2003 de 27 de Outubro).

Em termos sociais a avaliação desempenha, em simultâneo, um papel formativo e certificativo dos indivíduos, em resultado do seu processo de escolarização, onde se verifica se o cidadão conseguiu apreender os requisitos fundamentais privilegiados pela sociedade, tendo em conta, princípios e paradigmas que orientam a comunidade educativa (Pacheco, 1995). Numa sociedade onde prevalece a lógica de mercado e a educação serve como meio de formação de produtores e consumidores, o processo de avaliação permite seleccionar e certificar se o cidadão se escolarizou, no sentido de satisfazer as exigências de um mercado onde os principais propósitos implicam treinar clientes com competência para enfrentar a competitividade que a sociedade impõe (Silva, 2004).

Tratando-se de uma sociedade onde a escola tem um papel político-pedagógico e contribui para integração da diversidade cultural circundante, o propósito da educação é dar sentido e significado aos conhecimentos, valores e competências fundamentais dos cidadãos, promovendo uma formação integral e significativa dos indivíduos (*idem*). Nesse contexto, o processo de avaliação permite acompanhar a relação entre ensino e aprendizagem, possibilitando uma circulação eficiente de informações e dados essenciais para manter o diálogo e a interacção entre os principais intervenientes, possibilitando um processo de auto-formação e crescimento de todos os implicados (*idem*).

As funções de avaliação, quer de avaliação com carácter de controlo quer de avaliação como crítica, estão mais ligadas às acções e actividades desenvolvidas na sala de aulas e também ao funcionamento do sistema educativo (Pacheco, 1995). Relativamente à função de controlo, este é um mecanismo que o professor, às vezes de forma indirecta, utiliza para exercer a sua autoridade, sancionando o aluno quando tem atitudes ou comportamentos menos adequados (*idem*). A função crítica está mais ligada à interpretação das inovações e propostas curriculares, impostas no sistema educativo, através de recolha de subsídios que permitem interpretar, comparar e aprimorar os processos, no sentido de compreender e melhorar as práticas educativas, tendo em conta os contextos, as situações e o ambiente que envolvem todo sistema de ensino (*idem*).

3.1. Avaliar para quê?

No processo de ensino-aprendizagem, a planificação e a avaliação estão sempre ligadas. Quando planifica, o professor preocupa-se em definir objectivos para explicitar as competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas e apresenta os conceitos e procedimentos que adoptar-se ao longo da execução das tarefas e acções a desenvolver na sala de aula (Gitirana, 2004). O professor avalia tanto para verificar se os alunos estão a conseguir cumprir o que estava previsto, como para analisar e reflectir sobre os efeitos reais da sua actuação, procurando dados, referenciais e informações que ajudem o aluno a tomar consciência das suas dificuldades e a reconhecer os seus erros, envolvendo assim todos os intervenientes no processo.

Geralmente, as práticas avaliativas no quotidiano escolar têm como propósito classificar as aprendizagens dos alunos, a partir de um padrão predeterminado, pondo em confronto a diferença entre erro e acerto (Esteban, 2003). Nesta perspectiva, o erro deve ser substituído pelo acerto, que coincide com o conhecimento veiculado pela escola, associado à construção das aprendizagens do aluno, a uma classificação dicotómica, relacionando saber com não saber, acerto com erro, positivo com negativo, semelhança com diferença, limitando o diálogo, delimitando o espaço, demarcando as interpretações e as leituras dos contextos e da realidade (*idem*).

Para Esteban (2003), a avaliação com esta característica impede a expressão de múltiplos saberes, dificultando a inovação, a criatividade e a diversidade na sala de aula, contribuindo, por isso, para silenciar o aluno:

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas, e seus processos de construção de conhecimento; desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (*idem*, p. 15).

As práticas de avaliação enraizadas neste paradigma funcionam como um instrumento de certificação e controlo das actuações dos principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, limitando as suas acções e contribuindo para atrofiar habilidades em vários domínios do desenvolvimento cognitivo, afectivo ou psicomotor dos alunos (*idem*).

A avaliação deve servir para responder às necessidades de construção colectiva das aprendizagens, com base num diálogo aberto, levando os intervenientes a analisar e a reflectir sobre o que pensam, executam ou dizem, anunciando novas possibilidades de

aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, promovendo a inovação, a criatividade e a empatia entre os mesmos (*idem*). A avaliação pode contribuir para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem; orientando todos os intervenientes no sentido de se posicionarem e interagirem perante situações e contextos variados, construindo e desenvolvendo as suas competências, sob o signo de uma relação solidária, de diálogo e compreensão das potencialidades e heterogeneidade dos principais sujeitos envolvidos (*idem*).

Partindo de princípio de que as aprendizagens acontecem de várias formas e que os estudantes são individualidades diferentes, cada um com vivências e experiências pessoais, e se entendermos a escola como espaço que promove o crescimento e desenvolvimento de inúmeras possibilidades para os sujeitos realizarem as suas aprendizagens, numa lógica de socialização de experiências e construção de culturas, então a avaliação tem o dever de promover o diálogo e a reflexão, auxiliando alunos e professores na compreensão, interpretação e organização dos processos de ensino-aprendizagem e do próprio sistema de ensino (Fernandes & Freitas, 2007).

No sistema educativo podem ser avaliados, também, os modelos de gestão e administração das escolas nas suas diferentes modalidades, permitindo aos principais intervenientes acederem a dados importantes, de modo a garantir a melhor relação custo-benefício, aperfeiçoando a qualidade de serviços e actualizando as informações que favorecem a responsabilidade colectiva face à educação, no sentido de compreender e melhorar o desenvolvimento das actividades e das acções de gestão e administração escolar (Azevedo, 2005). A avaliação das instituições escolares pode servir como forma de legitimar práticas de organização das escolas, analisar processos de planificação e implementação de projectos e políticas, que permitam convergir vários aspectos da vida social; permite, ainda, que os sujeitos envolvidos analisem, reflectam e discutam informações e processos de implementação de qualquer acção ou actividade educativa, servindo como um instrumento identificador das irregularidades e dos aspectos mais relevantes, no sentido de definir e implementar estratégias que contribuam para a melhoria da organização escolar (*idem*).

Em suma, a avaliação das escolas pode contribuir para aprimorar o funcionamento dos seus órgãos, permitindo-lhes obter dados e informações imprescindíveis para a prossecução das metas e objectivos definidos, através de estabelecimento de diagnóstico, da produção de indicadores e da definição de critérios e instrumentos de provisionamento

(projecto educativo, planos de actividades, programas...) que norteiam o funcionamento das mesmas, contribuindo assim para aperfeiçoar os resultados tanto em termos quantitativos como qualitativos, isto é, tanto em termos de prestação de contas como de processos a desenvolver.

3.2. Avaliar o quê?

Por norma, nos processos de ensino-aprendizagem, os professores estão muito preocupados em avaliar nos alunos relativamente ao cumprimento dos objectivos cognitivos definidos nos conteúdos curriculares de cada nível ou ano de estudo. Podemos salientar que a avaliação deve incidir também nos objectivos do domínio afectivo e psicomotor, tendo em conta que o aluno é uma personalidade dinâmica e necessita que o seu desenvolvimento seja harmonioso e o mais integrado possível, envolvendo contextos e situações que fazem parte do processo de aprendizagem, tanto no domínio intelectual como pessoal e social (Carrasco, 1985).

Assim sendo, é importante que se avaliem conteúdos, atitudes e comportamentos de diferentes níveis e áreas do saber, possibilitando ao professor uma visão mais alargada das características do aluno, contribuindo assim para que a aprendizagem seja mais sólida e significativa, e que a avaliação seja mais justa e o mais real possível. A este respeito, Carrasco (1985, p. 11) considera que:

Não existe um só tipo de conhecimento, pelo contrário, podemos apreciar vários níveis de conhecimentos. A escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas sim, um espaço de inter-acção, de integração e contextualização de conhecimento, tendo em conta, o seu uso funcional e a sua significatividade para o aluno, envolvendo todas as situações e circunstâncias que envolvem o desenvolvimento do educando. O aluno deve ser avaliado em todas as situações do contexto ensino-aprendizagens, priorizando aspectos relacionados com atitudes, valores e comportamentos, permitindo assim um crescimento mais integrado e mais completo do mesmo.

É neste sentido que Fernandes e Freitas (2007, p. 18) consideram a avaliação “como parte integrante de uma acção colectiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objectivos”. Geralmente, as práticas de avaliação reflectem sobre as aprendizagens do aluno, sendo o professor, um dos protagonistas.

Mas, a avaliação pode incidir, também, na escola como instituição, no seu todo, em que todos os sujeitos que fazem parte da organização desempenham um papel preponderante, envolvendo em processos complexos de formação e funcionamento da escola, guiados, na maioria dos casos, por instrumentos de provisionamento da instituição,

tais como planos e projectos políticos-pedagógicos; pode, ainda, ser avaliado o próprio sistema escolar, cuja responsabilidade principal é do poder político (Fernandes e Freitas, 2007). Estes três níveis de avaliação devem funcionar de forma integrada, isto é, em regime de complementaridade, exigindo uma permanente troca de informações entre os mesmos.

Para Souza (2002, p. 160), a avaliação é um sistema complexo que, “para além do julgamento de valor, (...) tem que de alguma acção, alguma consequência, algum tipo de intervenção. Se não gerar, o próprio valor do processo avaliativo é colocado em questão: para que ela serviu? A que ela veio?”. Nesta perspectiva, a avaliação deve permitir aos intervenientes reunir um conjunto de informações úteis sobre o objecto avaliado, no sentido de tomar decisões, interpretar e agir para compreender os processos, e transformá-lo, com vista a melhorar a sua qualidade. Portanto, é necessário avaliar as relações, as estruturas e os processos de desenvolvimento de qualquer objecto, sem descuidar os produtos, que devem sempre ser interpretados e analisados em função da sua relação com o processo, com o contexto e com toda a situação que envolve a construção e transformação do objecto (Sobrinho, 2002).

A avaliação deve incidir sobre vários parâmetros de funcionamento da escola, abrangendo temáticas como o ensino e aprendizagem na sala de aula, a orientação e apoio dos alunos, o funcionamento dos órgãos de gestão e das estruturas de política educativa da escola, em geral, a relação da escola com a comunidade local, a gestão dos recursos humanos, a gestão do tempo escolar, as actividades extracurriculares, a avaliação interna, o modelo de liderança, o clima de trabalho da escola, a gestão dos recursos materiais, financeiros e dos procedimentos administrativos, entre outros (Azevedo, 2005). Consequentemente, a avaliação deve incidir tanto sobre os processos, como sobre os produtos, visando uma avaliação integrada, mais completa e mais global da própria instituição (*idem*).

3.3. Avaliar quando?

Carrasco (1985, p. 32) considera que “o processo educativo exige que tanto o professor como o aluno estejam conscientes dos progressos que este vai realizando, de tal sorte que, tendo alcançado um conhecimento ou um hábito cultural, possa apoiar-se nele para continuar a progredir no campo de saber”. Nesta linha de pensamento, o principal propósito da avaliação é permitir que os intervenientes interpretem e reflectam sobre as suas implicações com o objecto em avaliação, identificando deficiências e anomalias e, automaticamente, recorram a um conjunto de procedimentos adequados, que lhes permita remediar e construir sentido na sua acção.

A avaliação deve ser transversal e ao longo de todo o processo de execução de uma tarefa ou actividade escolar, permitindo aos sujeitos sistematizar e interpretar as informações, no sentido de integrá-las com todos os factores e relacioná-las com as características e especificidades de cada situação e com as circunstâncias que envolvem o sistema (*idem*).

A avaliação das aprendizagens deve ser feita ao longo do processo, permitindo uma interacção entre os principais intervenientes, que vão construindo entendimentos sobre o objecto de estudo, fornecendo informações pontuais e credíveis sobre as acções e actividades desencadeadas no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes & Freitas, 2007).

Em suma, deve avaliar-se de forma contínua no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a avaliação permite aos intervenientes recolher e compilar dados relevantes, referentes à concretização de uma acção ou tarefa, que sustentam decisões credíveis e reais que permitem melhorar a eficiência e a eficácia, contribuindo assim para aprimorar as decisões, os resultados e a qualidade de funcionamento de todo o sistema escolar.

3.4. Avaliar como?

As práticas de avaliação nos sistemas escolares implicam a construção de instrumentos e ferramentas para recolher informações que devem ser levadas em conta, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem ou também de qualquer objecto, que pode ser um projecto de educação, um teste de avaliação, um programa de uma disciplina, uma acção de formação, entre outros. Para avaliar é necessário recorrer a referentes que situam e permitem caracterizar o objecto a avaliar, tendo em conta os principais objectivos, critérios e indicadores que orientam os procedimentos e acções a executar e que vão servir de suporte para ultrapassar dificuldades e corrigir as irregularidades detectadas, respeitando princípios essenciais de clareza, validade e fiabilidade (Alves & Cardoso, 2008).

A avaliação das aprendizagens escolares requer uma preparação prévia, no sentido de recolher, analisar e sintetizar dados e informações que estejam subjacentes ao objecto e que podem ser um conteúdo ou tema relativo a uma dada área curricular, ou uma disciplina, a que acresce uma atribuição de valor, que se processa a partir da comparação do objecto avaliado com um referente, tendo em conta um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido (*idem*).

Sendo a escola um lugar de construção da autonomia e da cidadania, a avaliação, seja dos processos, das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, deve ser da responsabilidade de toda a colectividade escolar, devendo, por isso, estar intimamente ligada ao quotidiano de todos os sujeitos envolvidos e constituir uma parte integrante da acção colectiva de formação dos alunos e agentes educativos, em geral (Fernandes & Freitas, 2007).

Para Ferreira & Leal (2006, p. 20), as práticas de avaliação devem ser concebidas numa “perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, de diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação da construção da responsabilidade com o colectivo”. O processo de avaliação deve contribuir para a construção de uma escola inclusiva e democrática, o que requer que sejam consideradas as infindáveis possibilidades de realização das aprendizagens, realizadas de diversas maneiras, tendo sempre em conta os pressupostos que norteiam todo o processo de ensino e de aprendizagem (*idem, ibidem*).

A avaliação deve permitir aos intervenientes recolher dados e informações que fundamentem a emissão de juízos de valor, o que envolve compreensão, estabelecimento de relações e interpretações de todos os factores implicados, de modo a empreender acções transformadoras que dão sentido às decisões tomadas pelos intervenientes, no sentido de melhorar o processo e a qualidade dos resultados (Sobrinho, 2002). O processo de avaliação deve contribuir para o encorajamento e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, sendo, por isso, fundamental que se processe visando o seu desempenho, a sua produção e as circunstâncias que envolvem todo o sistema (Vilas Boas, 2002). Daí a necessidade de a avaliação incidir sobre o próprio aluno, promovendo a construção e o desenvolvimento de novos conhecimentos e aptidões (*idem*).

A prática da avaliação escolar deve basear-se numa perspectiva de avaliação das aprendizagens dos alunos baseada numa lógica de inclusão, de diálogo, de construção da autonomia, de mediação, de participação, de construção, de responsabilização do colectivo que faz parte dos processos, de forma a tornar a avaliação mais interactiva, dialógica e formativa, orientando os alunos na realização das suas tarefas, identificando dificuldades e potencialidades que permitam reorientar a construção dessas aprendizagens (Fernandes & Freitas, 2007).

As implicações inerentes à prática de avaliação escolar exigem que professores e alunos criem condições e prestem atenção aos dados e informações que recolhem e produzem, no sentido de construir com sentido as aprendizagens e auxiliar o professor na formalização de referências sobre o objecto em análise, emitindo juízos de valor que sejam fundamentados, justos e reais, de modo a convertê-los em resultados que representem, de facto, as competências e capacidades dos alunos (Nova, 2001).

O processo de avaliação escolar deve ser envolvido por um clima de empatia e interacção entre os intervenientes, promovendo a participação activa de todos na procura incessante de elementos que ajudem a compreender as situações e as circunstâncias do ambiente envolvente. A esse respeito, Loch (2004, p. 105) considera que “avaliar é tomar partido, é aceitar o outro como ele se apresenta, é ter responsabilidade, compromisso com o outro e, portanto, consigo mesmo, com uma nova perspectiva, com uma dimensão ética”. Daí que a avaliação pressuponha uma relação dialógica com o outro, agindo e interagindo na construção, formulação e concretização dos objectos de avaliação, recorrendo à reflexão

e interpretação das condições e possibilidades de reorientar e transformar situações, com vista a aprimorar a eficiência do objecto e promover a qualidade da avaliação (*idem*).

A avaliação escolar deve servir para ajudar todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo para clarificar, integrar e relacionar todas as circunstâncias e situações que envolvem a prática avaliativa, dando ênfase às suas aspirações, ansiedades e perspectivas, no sentido de construir as aprendizagens dos alunos e desenvolver acções e procedimentos que permitam concretizar as metas e os objectivos preconizados pelos principais agentes do sistema educativo.

3.5. Quem deve avaliar?

O sistema escolar deve ser um espaço de interacção e integração de alunos, professores e outros agentes educativos, o que requer que se recorra a procedimentos avaliativos que impliquem a recolha, descrição, análise de elementos que permitam explicitar as finalidades dos processos de ensino-aprendizagem, no sentido de concretizar as metas e os objectivos preestabelecidos, em função de um referente que envolve o presente e o futuro, tanto no sentido individual e colectivo, como no sentido pedagógico e social.

A reflexão como possibilidade de crescimento de cada aluno, transformando-o em actor e autor da sua própria aprendizagem, assumindo o professor o papel de coordenador e articulador das acções que se desenvolvem na sala de aulas, promove a criação de um clima de segurança, onde vigora a negociação, a empatia e a tolerância em relação ao processo (Smole, 2004).

Nesta perspectiva, a avaliação na sala de aulas deve envolver tanto o professor como o aluno e o recurso a instrumentos diversos, que permitam recolher informações a partir de diversos ângulos, atendendo às individualidades de cada um e às circunstâncias que dão sentido ao processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, à própria avaliação.

A participação dos professores, de profissionais do sistema educativo, dos pais e/ou encarregados da educação e dos alunos na avaliação, deve orientar-se por uma lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade, baseada na confiança e no respeito por todos os intervenientes, dando voz a todos os sectores da educação, no sentido de expressar

os seus sentimentos e as suas opiniões sobre aspectos importantes do sistema educativo (Azevedo, 2005).

Assim sendo, a avaliação deve envolver todos os intervenientes no sistema escolar, com recurso à utilização sistemática de processos de recolha, análise e reflexão sobre as informações relevantes do desenvolvimento das acções e actividades das instituições, no sentido de as interpretar e de formular *feedbacks* sobre os percursos, as potencialidades e as limitações manifestadas ao longo da concretização dos objectivos e metas almejadas por todos os agentes envolvidos.

A avaliação escolar não se limita a actividades rotineiras, realizadas de forma técnica e neutra (Melo, 2009). Na escola, a avaliação está sempre envolvida em concepções do mundo, de educação, de ensino e de aprendizagem dos diversos sujeitos, que são resultado de uma herança social e cultural e que implica um posicionamento político, incluindo valores e princípios que assumem diferentes significados na interacção dos mesmos com os outros e com o mundo que os rodeia (*idem*). Por isso, a avaliação escolar deve ser realizada pelos vários agentes que integram a comunidade educativa, dando o seu contributo naquilo que melhor entendem e compreendem, para ajudarem a construir e a desenvolver as competências aos cidadãos, de modo a estarem a altura dos desafios que a sociedade lhes impõe.

Para Azevedo (2005, p. 77), é com base “no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram”. O autor afirma, ainda, que “é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade”. Nesta óptica, consideramos que a avaliação deve ser realizada por cada um dos integrantes da comunidade educativa, de forma dialógica e reflexiva, tendo em consideração todos os pressupostos e circunstâncias que envolvem o sistema escolar, recorrendo a técnicas, procedimentos e modalidades diversas, de modo a contribuir para formar indivíduos com conhecimentos significativos, com competências para enfrentar o mundo complexo, exigente e globalizado de hoje.

4. Modalidades de avaliação

As modalidades de avaliação devem estar em consonância com as finalidades, os propósitos e os princípios subjacentes ao funcionamento do sistema educativo. Segundo Pacheco (1995, p. 73), as modalidades de avaliação existentes “diferenciam-se fundamentalmente por dois critérios: a localização espaço-temporal das formas de avaliação e a acção-tipo ou normas estandardizadas que se realizam no momento da avaliação”. Respeitando estes pressupostos, podemos destacar, no sistema escolar, relativamente ao espaço a avaliação interna e a avaliação externa, relativamente ao tempo a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, e no que concerne ao padrão-tipo a avaliação normativa e a avaliação criterial (Santos, 2001).

A avaliação escolar ocupa grande parte de tempo e do esforço de alunos e professores, tendo em conta principalmente aquilo que é valorizado e avaliado (Fernandes, 2001). Verifica-se que os resultados escolares têm grande impacto na motivação, nos auto conceitos, nos hábitos de estudo e nos estilos de aprendizagem dos alunos, sendo, por isso, fundamental que sejam proporcionados aos alunos vários momentos e oportunidades de avaliação. Daí a necessidade de uma avaliação sistematizada e continuada ao longo do processo, priorizando a diversificação de métodos e procedimentos que permitam aos alunos aplicarem os conhecimentos que vão adquirindo, de modo a controlarem e a intervirem no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências (*idem*).

A combinação, articulação e complementaridade das diferentes modalidades de avaliação pode contribuir para aumentar a objectividade e melhorar a qualidade, em detrimento da valorização da quantidade inerente à avaliação. Para Pacheco (2001, p. 58), “Não é possível avaliar com rigor e objectividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola”. Para que isso seja possível, deve ser garantido o recurso a modalidades diferenciadas de avaliação, priorizando uma multiplicidade de técnicas, metodologias e procedimentos que impliquem a participação e envolvimento de todos os intervenientes no processo.

Por norma, no sistema educativo, principalmente nos subsistemas de ensino básico e secundário, são referenciadas quatro modalidades de avaliação que, segundo Nova (2001, p. 17), “devem ser harmonizadas e muito bem, para se conseguir como se pretende, um

autêntico sucesso educativo dos alunos e uma maior qualidade do sistema educativo”. As modalidades de avaliação permitem aplicar técnicas e procedimentos que facilitam a recolha de informações, com o intuito de regular processos, reforçar êxitos e contribuir para construir, com sucesso, as aprendizagens dos alunos (Leite, 2001).

4.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica aproxima-se muito da avaliação formativa e tem como propósito identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho. Num dado grupo ou nível de aprendizagem, a avaliação diagnóstica fornece aos professores elementos que lhes permitem adequar o tipo de trabalho e as estratégias a desenvolver, tendo em conta as características e os requisitos dos alunos (Cortesão, 2001).

Como o próprio nome indica, a avaliação diagnóstica tem como propósito verificar os pré-requisitos que os alunos possuem antes da introdução de um novo conteúdo ou tema de ensino. Geralmente, realiza-se no início de um novo segmento de ensino, de um trimestre ou de um ano lectivo. Esta modalidade concretiza-se através de procedimentos formais ou informais, tais como observação, entrevista, elaboração de provas de conhecimentos, tabelas de observação e de auto-avaliação, entre outros, que permitem recolher informações importantes, referentes ao nível de conhecimento de um determinado aluno (Pacheco, 1995).

A avaliação diagnóstica tem como principal objectivo analisar conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir no início de uma unidade ou segmento de ensino, para poder iniciar uma nova aprendizagem, permitindo ao professor reflectir e analisar as informações recolhidas no sentido de determinar medidas que se afiguram adequadas face aos objectivos previstos (Ribeiro & Ribeiro, 2003).

A avaliação no sistema escolar contribui para apoiar professores e alunos na organização das suas acções e actividades, contribuindo para recolher dados, analisar e superar dificuldades, com o intuito de melhorar as aprendizagens. Assim, Beserra (2006, p. 49) considera que “a avaliação deve caminhar para além da mera constatação e classificação do aluno, tornando-se parte integrante do processo de ensino, subsidiando o professor com informações que vão ajudá-lo a orientar e reorientar a sua prática”. Nesta perspectiva, a avaliação diagnóstica pode contribuir para identificar pré-requisitos cognitivos e aptidões dos alunos face às novas aprendizagens, permitindo ao professor

planificar o seu trabalho em função das características dos seus alunos, definir estratégias e actividades que permitem orientar e reorientar a prática educativa (Ribeiro & Ribeiro, 2003). A avaliação diagnóstica permite recolher informações sobre o aluno, tanto de âmbito cognitivo como afectivo e psicomotor, bem como sobre as suas competências, tendo em vista a sua integração e envolvimento social, cultural e intelectual.

4.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa deve ser orientada, principalmente, no sentido de uma regulação contínua e individualizada da aprendizagem dos alunos, sendo por isso uma prática que promove a integração e a regulação do processo ensino-aprendizagem, com base na discussão e negociação de critérios. Permite, ainda, encontrar soluções e tomar decisões consentâneas com a realidade que envolve todo o contexto de avaliação (Monteiro, 2002).

Nesta linha de pensamento, Pacheco (1995, p. 75) considera a avaliação formativa como sendo “parte integrante do processo avaliativo, determina em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem face ao *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correcções a realizar”. A avaliação formativa permite acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem e auxiliar alunos e professores na introdução de melhorias na execução das suas actividades e na definição de estratégias mais adequadas às dificuldades e desafios impostos pelo sistema.

Nesta perspectiva, a modalidade formativa possibilita ao professor acompanhar, a par e passo, as aprendizagens dos seus alunos, tendo em conta que se trata de um processo baseado no diálogo, sendo, por isso, apropriada para um reajustamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem e para estimular potencialidades e a criatividade do aluno na prossecução dos objectivos definidos para o ensino (Bonniol & Vial, 2001). Esta modalidade permite aos alunos e aos professores identificarem os aspectos relevantes do processo de ensino-aprendizagem, procurando localizar dificuldades, pontos fortes e pontos fracos, de modo a definirem estratégias que os ajudem a (re)orientar e progredir no desenvolvimento desse processo.

A avaliação formativa pode desempenhar, ainda, um papel significativo na sala de aula, servindo de referência para os intervenientes, ao longo do processo ensino-aprendizagem, na abordagem dos conteúdos curriculares e dos temas de ensino. Agindo em

tempo útil, e com conhecimento de causa, no sentido de se posicionarem e tomarem decisões, em conformidade com as situações, os contextos e/ou as especificidades individuais que envolvem o sistema de ensino, a avaliação formativa é uma mais-valia educativa.

Para Ribeiro & Ribeiro (2003, p. 348), esta modalidade de avaliação “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantam dificuldades, para que se possa dar remédio a este último e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam”. Esta forma de avaliação possibilita compilação de dados que permitem reorientar o processo ensino-aprendizagem na sala de aulas, contribuindo para ajudar os professores a organizar a sua planificação, a reorientar as suas actividades, a identificar as falhas e os aspectos menos conseguidos, no sentido de ajustar e adequar a planificação às tarefas, aos procedimentos e às circunstâncias que envolvem todo sistema (*idem*).

As práticas de avaliação formativa, tal como as metodologias de ensino-aprendizagem, as técnicas de avaliação e a construção de instrumentos de avaliação, também se foram transformando ao longo do tempo. A esse propósito, Fernandes (2006) compara a avaliação formativa dos anos 60 e 70, do século XX, com a dos dias de hoje, destacando alguns protagonistas e autores que se destacaram em cada momento histórico:

No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente, realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (Fernandes, 2006, p. 23).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a avaliação formativa faz parte de todo o processo avaliativo e permite determinar, em termos qualitativos, a progressão na aprendizagem pelo aluno, fornecendo *feedback* para identificar aspectos do processo e introduzir correcções, com o propósito de orientar o aluno no trabalho escolar, localizar dificuldades e descobrir procedimentos adequados que permitam progredir e melhorar a aprendizagem. (Pacheco 1995).

Esta modalidade possibilita a orientação dos alunos na realização das suas tarefas e actividades, e contribui para facilitar a construção das suas aprendizagens, ajudando-os a identificar dificuldades e potencialidades, no sentido de agirem de forma adequada

ajustando os procedimentos às individualidades, às situações e ao meio onde se desenvolve todo o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, a avaliação, de modo que os alunos aprendam cada vez melhor (Fernandes, 2006; Fernandes & Freitas, 2007).

Para, Vilas Boas (2002 p.177), numa “verdadeira avaliação formativa não há lugar para *recuperação*, porque todos os alunos estão em processo de aprendizagem, não devendo existir um momento de recuperação”. O que se pretende é que os alunos desenvolvam competências e habilidades à medida que aprendem. Assim, a modalidade de avaliação formativa é entendida como um processo de interpretação, intervenção e aperfeiçoamento, com base na recolha de dados, na análise de situações e na criação de condições efectivas que facilitem o sucesso do aluno (Luis, 2004).

Embora esta modalidade de avaliação possibilite ao professor acompanhar, a par e passo, todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma comunicação e um diálogo aberto, no sentido de promover um reajustamento contínuo de modo a que todos revelem as suas potencialidades criativas e identifiquem o percurso a seguir, no sentido de alcançar com sucesso os objectivos definidos (Afonso, 2003), é uma modalidade muito exigente que impõe um esforço extraordinário e uma disponibilidade, que implica envolvimento para além do tempo das aulas. Tudo isso requer a existência de registos sobre cada aluno e a elaboração, pelo professor, de estratégias adequadas, bem como a preparação de recursos e mecanismos de recolha e análise de dados com frequência e de forma individualizada (*idem*).

Nesta óptica, a modalidade formativa ajuda a identificar informações, a explicar erros, a sugerir hipóteses, a indicar desafios e necessidades para aperfeiçoar posturas, habilidades, no sentido de promover uma avaliação comprometida com uma educação democrática e significativa, valorizando principalmente a participação do aluno, dando atenção à regularidade do seu esforço, enfatizando aspectos qualificativos resultantes de situações e circunstâncias que interagem em todo processo de aprendizagem (Suassuana, 2006). Ao atribuir importância ao aluno, esta modalidade de avaliação pode contribuir para motivar o aluno na abordagem das tarefas a realizar, na atribuição de sentido às aprendizagens que constrói ao longo do processo e pode servir como recurso a mecanismos de auto-avaliação e de avaliação formadora.

Em suma, a prática da avaliação formativa na escola assume-se como um recurso importante que ajuda alunos e professores na auto-regulação das suas actividades, agindo em função das individualidades, das características e dos ritmos de construção da aprendizagem de cada aluno, tendo em conta o meio que envolve todos os componentes do sistema, dentro e fora da sala de aulas.

4.2.1. Avaliação formadora

Esta forma de avaliação enquadra-se numa perspectiva construtivista da aprendizagem, onde o aluno se assume como elemento fundamental na construção e formulação de propostas, de contextos favoráveis e adequados para orientar e gerir as suas aprendizagens, perante situações e condições desafiantes e intelectualmente exigentes, baseadas nas resoluções de problemas, onde o professor desempenha um papel de facilitador da aprendizagem (Santos, 2006).

Referindo-se à função reguladora da avaliação, Monteiro (2002, p. 46) considera que “é importante não esquecer que a avaliação não é um fim em si. Daí que seja essencial discutir e negociar os critérios de avaliação para encontrar soluções e tomar decisões”. Neste âmbito, tanto o professor como o aluno devem conhecer os critérios e perceber as regras que orientam o jogo avaliativo, de modo a orientar a sua acção (*idem*). A avaliação transforma-se num meio através do qual se explicitam e discutem os referenciais que orientam de forma clara o que os alunos devem fazer em situação de aprendizagem e também as características que constituem o produto final (*idem*).

A avaliação formadora constitui-se num percurso que geralmente é conduzido pelo sujeito e transforma-se num instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno deve adquirir ao longo do processo de aprendizagem. Nesta forma de avaliação, a atenção centra-se na interpretação que o aluno faz dos seus processos mentais, sendo o erro um recurso importante na construção dos seus processos intelectuais, através do qual se pode aceder aos seus modos de proceder e de se relacionar com os contextos e situações de aprendizagem, facilitando a compreensão da sua forma de pensar e de agir (Santos, 2006). Assim, esta forma de avaliação tem como pressuposto formar e transformar o aluno, através da apropriação dos critérios e da apreensão dos procedimentos, negociados com professor, fazendo a autogestão dos erros que cometem, com base em instrumentos de

antecipação e planificação das tarefas e acções que pretendem implementar para a concretização das suas aprendizagens (Nuziati, 1990).

Nesta óptica, a avaliação transforma-se num meio eficaz de apropriação das aprendizagens, através da interpretação e da tomada de consciência dos erros cometidos na realização de tarefas, sob a orientação de um conjunto de pressupostos predeterminado. Nesta caso, aprender implica que o aluno mude de forma estável, por acção própria, controlando as operações através da antecipação dos procedimentos a seguir, com base na planificação e definição de estratégias e tarefas a desenvolver.

A avaliação formadora é uma actividade complexa que assenta na representação das propriedades do objecto, onde o aluno assume um papel fundamental através da recolha, análise, reflexão, interpretação e reconstrução do objecto, usando o erro como recurso auxiliar na elaboração da sua consciência intelectual. Nesta perspectiva de avaliação, o portefólio constitui-se como o principal instrumento de avaliação, visto ser concebido pelo próprio aluno e retratar o seu percurso, com base na recolha, compilação, reflexão e análise de informações recolhidas ao longo do processo.

4.2.2. Auto-avaliação

A modalidade formativa de avaliação funciona numa perspectiva que pressupõe o desenvolvimento de tarefas e a acção do professor, no sentido de promover o crescimento do avaliado (Rios, 2006), mas também da participação do aluno nesse processo. Nesta ordem de ideias, a avaliação processa-se de forma dialógica, com base na interacção constante do aluno com o objecto de aprendizagem, participando activamente na recolha e análise de informações, bem como na reflexão, por meio de mecanismos diversos que abarcam o quotidiano educativo, principalmente a auto-avaliação e, consequentemente, a auto-regulação da aprendizagem.

Para Rios (2006, p.3), a auto-avaliação “implica uma reflexão metacognitiva devido à tomada de consciência que se opera em um diálogo interno, alimentado pela linguagem do outro que implicará oportunidade para exercer a auto-regulação”. Desta forma, enfatiza o papel activo do aluno no processo, através de uma gerência individual da sua capacidade, promovendo o seu próprio progresso no sentido de ultrapassar obstáculos, com base em tarefas e acções sistemáticas que implicam a auto-avaliação e auto-regulação da sua aprendizagem (*idem*). Através de uma abordagem positiva do *feedback*, o aluno

transforma-se no promotor do seu próprio progresso, actuando numa lógica de desenvolvimento da autonomia e da auto-reflexão crítica.

A auto-avaliação implica a participação activa do aluno na construção e gestão da sua própria aprendizagem, analisando os erros cometidos e registando as aprendizagens conseguidas, comparando-os com as que faltam concretizar, tendo em conta os objectivos preconizados (Alaiz & Barbosa, 1994). Nesta perspectiva, a auto-avaliação contribui para ajudar o aluno a situar-se e a saber a etapa em que se encontra, relativamente às aprendizagens pretendidas (*idem*).

A auto-avaliação permite a regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, permitindo-o identificar e remediar o seu erro com uma visão positiva, reconstruindo e reestruturando as habilidades e saberes adquiridos, envolvendo todos os pressupostos que existem no sistema. A auto-correcção é extensiva também ao professor que pode analisar e reflectir sobre os dados recolhidos ao longo do processo e comparar pontos positivos com aspectos a melhorar, relacionando-os com os objectivos preconizados, contribuindo assim para que promova a aprendizagem.

Fazendo parte da avaliação formativa, a auto-avaliação permite produzir um saber que se desenvolve com a prática, recorrendo a instrumentos, recursos e procedimentos específicos, que possibilitam que o aluno faça uma autogestão progressiva do processo. Esta forma de proceder exige que o aluno conheça e negocie com o professor, os critérios utilizados na apreciação do seu trabalho, de modo a poder autocorrigir as falhas cometidas, alterando procedimentos e construindo progressivamente as suas acções com vista a concretização de resultados cada vez mais satisfatórios (Alaiz & Barbosa, 1994).

Em idêntica linha de pensamento, Fernandes e Freitas (2007, p. 36) consideram que “a auto-avaliação deve fornecer ao estudante a auto-reflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas”. Deve, portanto, ajudar o aluno na superação das suas dificuldades de aprendizagem, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação concreta, com base na análise e reflexão das tarefas e acções concretas. A auto-avaliação é um olhar crítico e consciente sobre o que se faz, enquanto faz e como se faz, tendo em conta os contextos e as circunstâncias que envolvem o processo de aprendizagem e as interacções que existem entre todos os elementos que fazem parte do sistema (*idem*).

Para além da auto-avaliação, podemos também destacar a co-avaliação entre pares, que oferece igualmente potencialidades no desenvolvimento da aprendizagem. Este processo é, simultaneamente, externo e interno ao aluno, implica a intervenção do colega ou de outro, mas ao mesmo tempo do próprio aluno. Nesta forma de avaliação existe uma forte interação social, como recurso importante na construção do conhecimento, que processa-se através de situações de comunicação, em que os alunos são colocados em situação de confrontos, de trocas de ideias e pontos de vistas, que podem explicar ou justificar decisões, apoiando-se reciprocamente, na regulação das suas aprendizagens e no desenvolvimento da sua autonomia (Santos, 2001).

4.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa está muito ligada à função classificativa da avaliação, permitindo aos intervenientes a utilização de instrumentos formais, elaborados de forma muito estruturada, de modo a recolher informações mais reais e objectivas possíveis sobre o grau de aprendizagem dos alunos, no final de um processo (trimestre, semestre, ano) de ensino, de uma fase ou de um ano de estudo (Pacheco, 1995). Nesta modalidade existe maior preocupação com os resultados, do que com os processos, enfatizando-se o produto como forma de cumprimento dos objectivos educacionais.

É uma modalidade de avaliação que é realizada pontualmente, está imbuída de formalidades e rigor na elaboração de instrumentos para a sua concretização (prova). Na execução e no tempo de aplicação, apresenta um carácter mais de medida e é geralmente graduada numa escala de valores, que se expressa através de uma classificação. Esta modalidade de avaliação tem a função de legitimar o processo de ensino e de certificar os indivíduos num sistema ou numa instituição, tornando visíveis e perceptíveis as desigualdades. Baseia-se numa lógica de competição, característica da sociedade em que vivemos, e estimula a estigmatização e a hierarquização dos sujeitos no sistema de ensino.

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação sumativa corporiza um balanço dos resultados conseguidos, no final de um período de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados e informações aos recolhidos no âmbito da avaliação formativa, contribuindo para uma apreciação mais eficaz e equilibrada do trabalho realizado (Ribeiro & Ribeiro, 2003). Assim, esta modalidade de avaliação permite

complementar os resultados recolhidos na avaliação formativa, visto que esta incide principalmente em aspectos parcelares enquanto a sumativa permite determinar os graus de consecução dos objectivos referentes às aprendizagens mais duradouras e mais abrangentes de um nível de ensino (Ribeiro & Ribeiro, 2003).

Saliente-se que, no decurso do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação sumativa pode desempenhar uma função formativa; uma vez que também permite ao professor ajustar o ensino às necessidades das aprendizagens dos alunos. Deve exprimir uma interpretação rigorosa dos dados recolhidos durante o processo de ensino-aprendizagem, quer numa perspectiva criterial, pondo em confronto os resultados dos alunos com o seu próprio progresso, quer numa perspectiva normativa, em que os resultados situam os alunos, seriando-o em relação aos outros colegas da turma ou da escola, descurando, neste caso, as aprendizagens individuais (Monteiro, 2002).

Convém não esquecer que a modalidade sumativa permite avaliar aprendizagens dos alunos ao longo do seu percurso educativo, dando *feedback* sobre os objectivos preconizados, permitindo reajustamentos que se vão reflectir nas aprendizagens seguintes, facultando a avaliação de produtos finais através de classificação de resultados, através de aplicação de testes realizados ao longo do ano lectivo, com frequência mais regular nos finais dos períodos e no fim dos ciclos de ensino (*idem*).

A interpretação dos resultados torna-se fundamental, tendo em conta que o processo de avaliação sumativa envolve variáveis controláveis e não controláveis pelos principais intervenientes. Nesse sentido, Monteiro (2002, p. 51) afirma que “a vida escolar do aluno depende, em grande parte, da correcta interpretação que se faça não só do seu progresso nas aprendizagens, mas também da correcta classificação que lhe é atribuída”. Nesta óptica, alerta para a necessidade de estabelecer critérios rigorosos no processo de avaliação e classificação dos alunos, em cada etapa de realização dos testes referentes à sua aprendizagem.

A avaliação sumativa tem a finalidade de alertar e informar alunos, professores, pais e agentes educativos sobre o grau de retenção das matérias menos conseguidas e das estratégias que não foram inteiramente eficazes, ou ainda do tempo de aprendizagem que se pode revelar insuficiente em relação ao conteúdo de ensino trabalhado, contribuído assim para a melhoria e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Permite,

ainda, comparar resultados dos programas, currículos de estudos alternativos, desempenho de grupos, utilização de pedagogias diferenciadas e recursos didacticos adequados para melhorar o processo. Pode constituir-se como um importante instrumento para a tomada de decisões em relação à aprendizagem de um aluno, às opções curriculares e às inovações introduzidas nos sistemas educativas (Ribeiro & Ribeiro, 2003).

4.4. Avaliação aferida

A escola pode ser considerada como um nó de uma rede que engloba o sistema escolar e a sociedade, desempenhando a avaliação o papel de alargar o sistema a outros níveis da rede, que envolvem alunos, profissionais da educação, administração escolar e responsáveis políticos (Azevedo, 2005). No entanto, existe sempre uma relação de complementaridade entre as diversas modalidades e formas de avaliação nos sistemas escolares (*idem*).

Neste âmbito, o controlo da qualidade do ensino, aliada à credibilidade social do sistema e das escolas, passa pela aferição do grau de cumprimento dos objectivos curriculares através de procedimentos que implicam elaboração de testes ou provas para medir as aprendizagens dos alunos, procedimento que geralmente é da responsabilidade dos organismos competentes do Ministério da Educação (Nova, 2001). Esta modalidade de avaliação afigura-se como fundamental para ajudar a identificar medidas e políticas que permitem intervir na qualidade da educação de um país, de modo a convergir com os objectivos, anseios e expectativas dos governos e de toda a comunidade educativa.

Sublinha-se que a modalidade de avaliação aferida é feita, geralmente, pelo Ministério da Educação de cada país e não tem efeito na aprovação ou retenção dos alunos. Incide, exclusivamente, na identificação de variáveis que dão pistas credíveis para definição de estratégias e implementação de políticas referentes a programas e projectos desenvolvidos pelos governos, aferindo, por exemplo, a eficiência e eficácia dos planos currículos, as particularidades das reformas, enfim, contribui para avaliar a qualidade educativa de um sistema de ensino ou de um país. Esta modalidade é pouco praticada nos sistemas de ensino e tem como propósito recolher informações sobre o estado do sistema, de modo a tomar decisões e a definir políticas mais congruentes com as conjunturas e as expectativas de todos os envolvidos no sistema.

CAPÍTULO III

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

1. Importância dos instrumentos de avaliação das aprendizagens

A avaliação esteve sempre ligada a instrumentos escritos, os famosos testes e os exames nacionais. É de salientar que em termos de exames nacionais, o “*beccalauréat* francês”, que sofreu poucas alterações ao longo dos tempos, foi criado em 1808; não obstante várias críticas direccionadas à sua forma autêntica de sancionar, seleccionar ou legitimar os indivíduos pelos resultados e prestações manifestadas nas acções, tarefas e actividades que executam em contextos e situações que envolvem o seu quotidiano social (Sobrinho, 2002; Perrenoud, 2007).

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação permite a aplicação de inúmeras fontes e instrumentos formais e informais, que servem para recolher dados e informações cuja análise e reflexão fornece indicações sobre o processo de ensino-aprendizagem, facilitando deste modo a introdução de alterações didáctico-pedagógicas que permitem melhorar o processo e reconhecer a evolução do aluno ao longo de uma unidade curricular ou conteúdo de ensino.

A avaliação requer a aplicação de múltiplas formas de acompanhar a aprendizagem dos alunos. A eficácia e a pertinência de um determinado sistema de avaliação depende, directamente, das situações e dos contextos da sua ocorrência, tendo em conta as metas e os objectivos a atingir, em consonância com propostas de ensino-aprendizagem, dos sujeitos envolvidos e de todas as circunstâncias inerentes ao sistema (Smole, 2004). Nesta lógica, a diversificação de instrumentos permite que a avaliação se processe de forma mais congruente com a realidade e com as especificidades do objecto em avaliação, tornando as informações e os dados recolhidos mais fiáveis e mais credíveis.

No processo ensino-aprendizagem, o que confere importância e credibilidade à avaliação não é a sua sofisticação ou sua complexidade, mas a importância das informações e dados recolhidos, através de um leque variado de instrumentos e técnicas (*idem*) e a análise que se faça a partir deles. Na elaboração de qualquer instrumento para efeito de avaliação, devem ter-se em conta alguns aspectos importantes tais como a linguagem a ser utilizada, a contextualização do objecto, o significado dos conteúdos para os alunos e os propósitos do ensino. Isto é, os mecanismos e instrumentos de avaliação devem acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno, em vez de fazer uma

medição pontual do seu desempenho em tarefas e acções específicas e desarticuladas (Fernandes & Freitas, 2007).

Devido à complexidade inerente ao processo de avaliação, partindo de princípio de que nenhum instrumento de avaliação das aprendizagens é suficientemente fidedigno e fiável na recolha de dados e dos resultados, torna-se importante a utilização de diversos meios e técnicas que permitam compilar todas as informações referentes às aprendizagens de um aluno. Podemos destacar, por exemplo, a observação directa durante a execução de tarefas, a análise de questões resolvidas pelos alunos, a reflexão com base em listas de verificação, questionários orais ou escritos, trabalhos individuais e de grupo, testes, construção de portefólios, etc. (Fernandes, 1994).

A utilização de instrumentos é fundamental em qualquer sistema de avaliação de aprendizagem. Para Pacheco (1995, p. 79), a avaliação “está dependente das técnicas utilizadas, isto é, dos instrumentos e procedimentos formais ou informais que se utilizam para obter informações em relação a um determinado processo”. Por isso, na avaliação das aprendizagens escolares é elaborado e implementado um conjunto de instrumentos e técnicas que permitem recolher, codificar, estruturar e formalizar os resultados dos alunos.

Salienta-se, ainda, que não existem processos ou práticas de avaliação das aprendizagens sem a recolha de dados e informações, para serem compilados e analisados. Nesta ordem de ideias, a importância dos instrumentos de avaliação, bem como a selecção e escolha dos seus critérios que devem presidir ao processo, associados à utilização das informações recolhidas, tanto a nível formal como informal, podem contribuir para dar credibilidade ao processo de avaliação. Embora os dados recolhidos informalmente não sejam estruturados, a verdade é que exercem alguma influência na determinação das decisões do professor no acto de avaliar as aprendizagens dos seus alunos (Pacheco, 1995).

A combinação dos dados recolhidos por todos esses instrumentos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em articulação com os factores internos e externos que envolvem os protagonistas e todas as circunstâncias e situações que constituem o sistema de avaliação, podem contribuir para transformar os dados e os resultados, de forma mais real, menos subjectiva e mais ajustada aos contextos e características individuais e circunstanciais que envolvem todo o sistema.

2. Tipos de instrumentos de avaliação das aprendizagens

Com turmas heterogéneas, constituídas por alunos de níveis etários e origens socioculturais diferentes, o uso diversificado de instrumentos, de técnicas e procedimentos de avaliação, torna-se fundamental no aperfeiçoamento das experiências e aprendizagens dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (Pais & Monteiro, 2002).

Independentemente de instrumentos e técnicas utilizados no processo de avaliação, a subjectividade inerente à interpretação e análise de dados e informações recolhidos no processo de avaliação está sempre presente, quer se tratar de uma observação directa do aluno em situação de aprendizagem, ou da interpretação, análise e reflexão sobre as respostas aos itens de um teste (Nova, 2001). Assim, no processo de construção de qualquer instrumento de avaliação é imprescindível uma planificação, onde são definidos critérios e objectivos referentes aos procedimentos que fazem parte da aplicação do mesmo, tendo em conta as circunstâncias e as especificidades dos alunos no processo de avaliação das suas aprendizagens, tendo em conta que, são a razão de ser da escola e da própria avaliação.

Nas práticas de avaliação das aprendizagens, os instrumentos de avaliação devem ser adequados para o tipo de conduta e de habilidade que se está em construção, recolhendo dados referentes à informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...; que dizem respeito aos conteúdos planificados para o processo de ensino. Esses instrumentos devem cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa unidade curricular e devem ser também respeitados, princípios de clareza e precisão, na comunicação de resultados, de modo a permitir que o aluno compreenda exactamente o que lhe é pedido, de forma contextualizada e significativa, contribuindo assim para aprofundar as aprendizagens realizadas (Luckesi, 2004).

No subsistema ensino básico, em Cabo Verde, para além dos instrumentos formais (provas, grelhas de observação, fichas de registo/avaliação, exercícios, grelhas de auto-avaliação e outros que se podem construir para avaliar os alunos), o Decreto-Lei n.º 43 /2003, de 27 de Outubro⁵, nos seus artigos 12º a 18º indica os instrumentos que devem ser utilizados no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, com destaque para as

⁵ O Sistema de Avaliação do Ensino Básico foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º43/2003, de 27 de Outubro.

fichas de classificação qualitativas e quantitativas dos alunos e o processo individual (ficha individual, ficha de informação aos pais, caderneta da turma e instrumento de suporte dos resultados de frequência e avaliação), definindo também os procedimentos a ter em conta na utilização dos mesmos, bem como a sua frequência (Decreto-Lei n.º43/2003).

Contudo, essa determinação legal não impede que os instrumentos de avaliação das aprendizagens sejam, geralmente, vistos como propostas de trabalho - provas, tarefas e testes organizados e aplicados pelos professores aos alunos - que permitem recolher dados e informações que são, posteriormente analisados e organizados com o intuito de fornecer indicações sobre o processo de aprendizagem.

2.1. Fichas de trabalho

A elaboração de qualquer instrumento de registo/avaliação deve ser orientado por um conjunto de referências externas e internas que intervêm em todo o processo que envolve o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em conta as tarefas e actividades a desenvolver, as características dos sujeitos envolvidos e as circunstâncias que fazem parte do contexto escolar. As fichas de trabalho formativo incidem principalmente sobre o processo, servindo como recurso para registar as ocorrências e implicações dos alunos ao longo de toda a construção da sua aprendizagem, descrevendo as prestações dos mesmos perante a situação concreta de desenvolvimento de aptidões nos vários domínios de aprendizagem (cognitivo, afectivo ou psicomotor).

No uso e aplicação de qualquer instrumento, é necessário garantir o máximo de objectividade possível, de modo a tornar o processo transparente a permitir que se avaliem aprendizagens significativas. Por isso, a sua elaboração exige definição de critérios e parâmetros que englobam objectivos, metas e referências que estão directamente ligadas às circunstâncias envolventes de todo o processo de avaliação. A ficha de trabalho formativo deve ser produzida em consonância com os objectivos preconizados para o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias e tarefas desenvolvidas pelo aluno e as formas de avaliação que estão subjacentes (Nova, 2001).

Estas fichas, que podem ser elaboradas pelo próprio professor da turma ou por grupos de professores de uma determinada área, permitem aferir o desempenho do aluno numa tarefa ou actividade, incidindo sobre um tema ou conteúdo curricular de um determinado nível de ensino. As fichas de trabalho formativo podem também ser propostas

pelos alunos, possibilitando uma reflexão mais consistente sobre os procedimentos e as habilidades que devem evidenciar na resolução de um problema concreto ou na execução de uma tarefa de aprendizagem. Portanto, este instrumento formativo incide sobre um núcleo restrito de objectivos relevantes de uma unidade ou segmento de ensino, avaliando em profundidade e não em extensão as aprendizagens do aluno (Ribeiro & Ribeiro, 2003). A correcção, reflexão e análise desse instrumento deve envolver uma interacção individualizada entre alunos e professor, transformando-se numa operação eficaz de organização e reorientação das aprendizagens (idem).

Neste âmbito, os dados e informações obtidas neste processo ajudam o aluno a posicionar-se perante a situação, tomar consciência dos aspectos menos conseguidos e prosseguir nas aprendizagens preestabelecidas. Além disso, auxiliam o professor fornecendo-lhe informações e dados importantes sobre o andamento do processo ensino-aprendizagem e indicações sobre as metodologias e os procedimentos mais adequados a aplicar para corrigir os erros cometidos e ajudar o aluno a construir as suas aprendizagens. Essa análise permite, também, ao professor recolher e compilar dados importantes sobre os aspectos menos conseguidos de modo a sugerir actividades e tarefas alternativas, mais adequadas para debelar a situação.

Este instrumento pode ser aplicado com uma certa periodicidade, tendo em conta que a aprendizagem é um processo dinâmico que evolui ao longo de um determinado período de tempo (Nova, 2001). Na disciplina de Matemática, mais concretamente, este instrumento pode ser muito útil nas tarefas e actividades individuais e em grupo, que podem ser executadas em situação de aula ou em trabalho de pesquisa, envolvendo exercícios e problemas significativos que promovem o desenvolvimento de habilidades e procedimentos congruentes com as aprendizagens em construção.

Em sistemas de ensino onde se privilegia a modalidade de avaliação formativa [e formadora] e se recorre frequentemente a procedimentos de auto e co-avaliação, o aluno assume-se como elemento central do sistema, relegando o professor para o papel de mero orientador e facilitador do processo de construção das aprendizagens. Assim se conclui que este instrumento desempenha um papel de fundamental importância no processo de avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos.

2.2. Fichas de avaliação / Testes escritos

A avaliação das aprendizagens, independentemente da sua natureza, realiza-se no contexto de uma relação interpessoal complexa. Assim, pode contribuir para o desenvolvimento de novos olhares, pondo a tónica nas suas funcionalidades, nos aspectos éticos subjacentes, nas competências desenvolvidas, nos procedimentos implementados, nas relações entre os actores e nos seus processos de comunicação (Cernev, 1997). Nesta perspectiva, o teste assume-se como um instrumento de grande impacto social, que desde há muito tempo vem servindo como processo de descrição, julgamento e caracterização da classificação do nível de aproveitamento e desempenho do aluno, no final de uma unidade didáctica, semestre ou ano de estudo, expressos geralmente quantitativa (classificação numérica) ou qualitativamente (apreciação do trabalho do aluno) (*idem*).

Os testes constituem um dos recursos mais utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos seus alunos. Este instrumento, se bem utilizado, permite obter informações fundamentais sobre os procedimentos didácticos de acompanhamento das aprendizagens, bem como elementos de diagnóstico e de controlo. Pode servir, também, para indicar o grau em que os objectivos almejados foram atingidos, bem como a eficácia do processo ensino-aprendizagem e das estratégias/actividades planificadas e propostas pelo professor (Cernev, 1997).

Os testes sumativos incidem sobre um conjunto vasto de objectivos, contribuindo para avaliar aprendizagens representativas, proporcionando um quadro final de resultados referentes ao percurso do aluno numa determinada situação ou contexto de aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 2003). Estes instrumentos são utilizados nos sistemas escolares para medir capacidades e habilidades desenvolvidas pelo aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem, bem como a consecução de objectivos diversificados, relevantes e dispersos, concernentes a um dado segmento curricular.

Existem vários tipos de testes, dependendo dos propósitos e objectivos que norteiam o processo de avaliativo. Nova (2001, p. 51) considera que, “durante muito tempo, a aferição dos testes foi predominantemente de referência normativa. Com a evolução das Ciências Pedagógicas, passaram a ser privilegiados, nas escolas, os testes de aferição com referência critérial”. Nesta linha de pensamento, Teixeira (2005, p. 5) destaca, também, em termos de aprendizagens, dois padrões de referência: “padrões absolutos que são apoiados

nos objectivos ou finalidades previstas para o ensino; padrões relativos são baseados em grupos de referência”.

O termo teste aplica-se a provas orais ou provas escritas, exames, fichas e actividades práticas de laboratórios e pode referir-se também à utilização de ferramentas e instrumentos diversos. Este instrumento de avaliação da aprendizagem é mais congruente com a modalidade de avaliação sumativa e permite avaliar conhecimentos, com recurso a elaboração de um conjunto de itens a que o aluno deve responder, para revelar o seu nível de competência, face a determinados objectivos de aprendizagens (Nova, 2001).

No processo de ensino-aprendizagem, por norma, são utilizados testes referentes a critérios, cujo propósito é aferir operacionalmente os objectivos de aprendizagem individuais e outras considerações pedagógicas, com o intuito de obter informações sobre conhecimentos e capacidades específicos, abrangendo unidades curriculares planificadas para o efeito. O seu resultado não permite discriminar diferentes níveis de rendimento do aluno, mas expressa o que o aluno sabe ou pode fazer, sem qualquer implicação na posição do mesmo em relação ao seu grupo ou turma (Teixeira, 2005). Relativamente ao teste referente à norma acontece o contrário, ou seja, o teste procura obter informações sobre um grupo de alunos, enfatizando a posição de cada indivíduo, com base na interpretação do seu desempenho ou competência em relação a uma tarefa ou conjunto de tarefas (*idem*).

No processo de elaboração de qualquer instrumento de medida, a ser aplicado posteriormente, devem respeitar-se algumas exigências, sem as quais não se pode ter segurança nos resultados. Vários especialistas que se referem a este aspecto consideram que os instrumentos de medida (testes) devem ser construídos com base em princípios fundamentais, que dão credibilidade aos resultados que produzem. Neste âmbito, no processo de concepção e aplicação dos testes, são importantes alguns procedimentos, entre os quais se destacam a selecção criteriosa dos objectivos relevantes, a representatividade dos conteúdos, a selecção da amostra de objectivos a serem testados, a clareza, a adequação e a qualidade dos itens e critérios de correcção, bem como outras circunstâncias subjacentes à sua construção e implementação (Gronlund, 1974).

A complexidade e subjectividade inerente ao processo de construção e aplicação de testes para aferir as aprendizagens dos alunos, e a pretensão de conferir rigor ao acto de avaliar, tem mobilizado esforços de professores e investigadores na tentativa de desenhar

mecanismos de construção de testes cada vez mais objectivos, que possibilitem classificar os saberes dos alunos com mais precisão. A problemática dos testes tem mobilizado técnicas e procedimentos, no sentido de encarar e aceitar a subjectividade na sua aplicação e tentar controlá-los através da eficácia, da qualidade da medição e do erro de medida dos instrumentos. Deste modo, torna-se importante verificar os requisitos relativos à validade, fidelidade, objectividade, facilidade administrativa e facilidade de correcção do instrumento (Cernev, 1997).

A validade é um dos requisitos que deve ter qualquer instrumento de avaliação. Um instrumento é válido quando mede aquilo que é suposto medir (Cernev, 1997 ; Ribeiro & Ribeiro, 2003). A validade está intimamente ligada à adaptação das questões (itens) aos objectivos seleccionados para efeitos de medição. Os tipos de provas de avaliação devem produzir resultados realmente válidos, tendo em conta os objectivos relevantes e os conteúdos curriculares seleccionados para o processo de testagem.

A fiabilidade é uma qualidade que determina o grau de concordância entre resultados de um mesmo teste, envolvendo circunstâncias e sujeitos diferentes (Cernev, 1997; Ribeiro & Ribeiro, 2003). Este requisito dos testes de medida das aprendizagens geralmente apresentam sempre erro; por isso, os testes geralmente centram-se em objectivos cognitivos de nível taxonómico inferior, tais como a memorização, a compreensão e a aplicação. Em níveis taxonómicos mais elevados do processo cognitivo, tais como analisar, avaliar e sintetizar, a carga subjectiva é mais acentuada, principalmente de quem corrige os testes (Nova, 2001).

Assim, podemos considerar que um teste nunca é inteiramente fiável porque com o mesmo teste, aplicado em momentos diferentes, envolvendo intervenientes desiguais, dificilmente se obtêm resultados semelhantes. Por isso, é fundamental que no processo de elaboração de testes de aprendizagens, os professores tenham muito cuidado na definição dos critérios de construção, selecção e correcção, que elaborem itens que sejam mais adequados aos níveis de conhecimentos e às dimensões do processo cognitivo e a todas as circunstâncias que envolvem a sua aplicação e correcção.

A objectividade é outra característica importante. Quanto mais objectivo é um teste, mais se conseguem eliminar as impressões ou subjectividade pessoais dos alunos a quem se aplica e dos professores que o corrigem (Cernev, 1997), em todas as circunstâncias e

procedimentos que envolvem a sua estrutura e construção. Sem objectividade não se pode falar em fiabilidade. Num teste afectado pelo juízo particular do professor sobre o aluno, a nota atribuída perde toda a sua credibilidade e não é de confiança, embora se saiba que nenhum teste é completamente objectivo (Cernev, 1997).

Podemos falar também de facilidade administrativa, ou seja, um bom teste deve ser bastante claro e fácil de aplicar, para suprimir possíveis erros de compreensão e interpretação de resultados (*idem*). Assim, as instruções referentes aos itens (estímulos e distratares), devem ser preparados com cuidado para prevenir, ao máximo, as dificuldades que o aluno vai encontrar para compreender como deve responder a cada item. Na mesma lógica, podemos referir-nos também à facilidade de correcção, uma vez que os procedimentos referentes à correcção dos testes estão também ligados à objectividade e administração (*idem*). Uma prova objectiva e de fácil administração envolve critérios e objectivos claros de correcção de cada item que compõe o teste (*idem*).

A construção de testes, provas ou fichas de avaliação, implicam a elaboração de questões que, de acordo com as características dessas questões ou dos itens a utilizar, definem o tipo de teste que pode ser: *teste objectivo ou de resposta curta, testes de respostas longas, de composição ou ensaio e teste misto* (Nova, 2001).

Os testes objectivos ou de resposta curta incluem questões em que as perguntas são de respostas fechadas, sendo estas classificadas de certas ou erradas. Por isso, permitem avaliar praticamente todas as competências e gozam de alguma validade, porque permitem medir os objectivos e os conteúdos que se pretendem medir. São normalmente testes fiáveis, uma vez que apresentam poucos erros de medidas, colocando os alunos em iguais circunstâncias perante a tarefa a executar; têm grau de abertura muito limitado e os alunos são solicitados a dar uma resposta, a ordenar um ou vários itens ou a seleccionar resposta; este tipo de teste permite avaliar todos os níveis de competências (Nova, 2001; Monteiro, 2002).

Nos testes de respostas longas ou de composição, as questões são abertas e os alunos devem escolher os procedimentos mais adequados para responder, demonstrando criatividade, originalidade e capacidades individuais na apresentação das suas competências. São questões que exigem capacidade de organização das respostas e uma certa habilidade de expressão por parte do aluno para poder estruturar as suas próprias

ideias. São questões imbuídas de uma grande carga subjectiva, implicando, por isso, a definição de critérios e parâmetros claros que orientem o aluno na execução da tarefa e que ajudem o professor na correcção do mesmo (Monteiro, 2002).

Os testes mistos são geralmente os mais utilizados, já que são os que melhor correspondem aos objectivos das aprendizagens ao nível do ensino básico e os que melhor permitem medir as competências e habilidades dos alunos, de uma forma integrada e transdisciplinar, englobando objectivos e aprendizagens dos domínios cognitivo e afectivo. Em testes deste tipo, que envolvem os dois tipos de questões, as perguntas que correspondem a respostas longas ou de composição são geralmente em número reduzido, dependendo principalmente dos objectivos curriculares da disciplina em avaliação (Nova, 2001).

Para a construção de testes de avaliação das aprendizagens, os professores devem conhecer algumas técnicas e respeitar algumas normas e procedimentos, que contribuam para minimizar os erros de medida e aumentar a validade do teste em relação aos objectivos e aos conteúdos em escrutínio (Oliveira, 2008). Devem também respeitar as regras básicas de estruturação de itens, já que contribuem para facilitar a compreensão do aluno na resolução das questões (idem).

No que diz respeito aos processos e princípios que norteiam a elaboração de testes objectivos, que são os testes mais utilizados nos subsistemas escolares - quer em avaliação de aprendizagens, quer em avaliação de larga escala, realizados pelos sistemas para o controlo dos mesmos -, a primeira regra aponta para a necessidade de conhecer os conteúdos em avaliação e definir objectivos claros sobre o que se pretende avaliar (Idem). Assim, a primeira coisa a fazer é determinar os objectivos a serem avaliados, seguidamente deve decidir-se qual o tipo de item a utilizar, a seguir fixa-se o número de questões e estipula-se o tempo aproximado para a sua resolução, elaboram-se e estruturam-se as questões e, por último, faz-se a revisão e o aperfeiçoamento das questões elaboradas (Idem). Por isso, o professor deve dominar as técnicas de construção de testes, expressando as ideias de forma clara, precisa e concisa, com linguagem adequada ao nível do aluno e ao contexto em que decorre a avaliação.

Na disciplina de Matemática, podemos utilizar testes objectivos utilizando distintos tipos de questões/itens, tais como: *itens de enunciado ou de resposta curta, itens de*

preenchimento de lacunas, itens de ordenamento e itens de selecção (escolha múltipla, dupla alternativa e associação/combinacão ou correspondência) (Nova, 2001). Na formulacão de cada um destes itens é necessário respeitar algumas regras e princípios que ajudam a garantir a validade e a fiabilidade dos testes.

Um item ou questão bem construída deve ser elaborado com base em objectivos/descriptores de desempenho do aluno numa determinada área de conhecimento. Estes objectivos/descriptores representam habilidades ou competências referentes aos conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2008). Os itens de escolha múltipla, que são considerados como mais descritivos e objectivos, servem para aferir conhecimentos dos mais simples aos mais complexos, possibilitando correcções, cotações e classificações mais rápidas, mais objectivas e mais fiáveis (*idem*). Por isso, são muito utilizados nos testes de aferição das aprendizagens no ensino básico.

Os itens ou questões dos testes de aprendizagem são constituídos por um enunciado que é composto pelo suporte (figura, esquema ou gráfico), quando existe, e um comando ou estímulo que orienta o aluno nas organizações das suas respostas. Nos itens de escolha múltipla para além dos elementos referidos em cima, existem também as alternativas que geralmente são constituídas pela alternativa válida, ou “*gabarito*”⁶, e pelos descriptores (Oliveira, 2008).

Importa neste momento apresentar, ainda que resumidamente, algumas regras fundamentais que os professores devem ter em conta na estruturação de itens objectivos e os níveis de aquisicão de conhecimento que podem avaliar. Os itens de enunciaçao ou de resposta curta devem ser redigidos numa linguagem clara e devem ser suficientemente fechados; este tipo de itens é útil para avaliar aquisições no domínio do conhecimento (Nova, 2001).

Os itens para completar podem englobar frases, legendas ou gráficos, expressões matemáticas...; quando se trata de itens lacunares, os espaços a preencher devem ter a mesma extensao e não devem aparecer no início da frase; o número de espaços deve ser em número restrito e ser reservado a aspectos relevantes; devem-se também evitar, sempre que possível, indicadores linguísticos. Estes itens permitem testar objectivos aos níveis da

⁶ Expressão brasileira.

aquisição, da compreensão e da aplicação de conhecimentos. Quando se utilizam itens para completar os espaços devem indicar-se as formas que o aluno deve utilizar para executar o que lhe é solicitado. Este item é mais adequado para avaliar habilidades dos domínios do conhecimento, da compreensão e da aplicação (*idem*).

O item de escolha múltipla é considerado como item de maior qualidade dos objectivos ou de selecção, porque permite testar aprendizagens cognitivas de todos os domínios cognitivos, ou seja, dos mais simples aos mais complexos; por isso, é o mais utilizado pelos professores, principalmente em testes de grande escala (Oliveira, 2008). Na sua elaboração deve primar-se pela clareza e pelo significado; por isso, deve ser pouco extenso, redigido na afirmativa e deve estar isento de qualquer pedido de opinião. As alternativas ou opções de escolha devem ser superiores a três, homogéneas em grandeza, coerentes com a base do item e devem estar imbuídas de uma linguagem simples e acessível (*idem*).

Dentro dos itens de selecção, para além dos itens de escolha múltipla, existem ainda os itens de dupla alternativa (verdadeiro ou falso, sim ou não, afirmativo ou negativo...) e os itens de associação. O primeiro item não é muito aconselhável nos testes sumativos, por ter elevada probabilidade de o aluno responder ao acaso. Por isso, é mais recomendável em fichas de trabalho formativo (Nova, 2002). As regras básicas para a sua elaboração são: o número de afirmações verdadeiras e falsas deve ser idêntico; cada item deve ter uma ideia e uma afirmação; as extensões das duas afirmações devem ser semelhantes; as afirmações devem ser relevantes, simples e precisas; devem ser suprimidos enunciados com dupla negação ou dupla negativa (Idem). O segundo é um item importante, sendo por isso muito utilizado nos testes. É constituído por duas colunas que constitui a lista de entrada e lista das respostas. Assim a sua estruturação exige que o número de elementos de cada coluna seja desigual; a lista de entrada deve ter menos elementos do que a das respostas; cada elemento da coluna de resposta deve constituir-se como uma resposta plausível da primeira coluna e deve apresentar-se de forma sintáctica, homogénea e estrutural (*idem*).

2.3. Grelhas de observação

No processo ensino aprendizagem, é importante a utilização de instrumentos que permitam aferir várias ocorrências, que ocorrem dentro da sala ou em ambiente escolar, especificamente ao nível das atitudes, do desenvolvimento de habilidades e do comportamento dos alunos em situação de aula ou em situação natural de interacção nas circunstâncias que envolvem o sistema (Pais & Monteiro, 2002). Através da observação, o professor recolhe informações importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, o desempenho e as necessidades de cada aluno. Por isso, a elaboração, o preenchimento e a interpretação deste instrumento exige uma certa descrição e rigor, abrangendo aspectos planificados ou incidências que ocorram espontaneamente no ambiente escolar (Idem).

Os registos devem ser de fácil preenchimento e manuseamento e devem constituir-se como recurso fundamental para auxiliar o professor na planificação, na selecção de actividades e na definição de tarefas para os alunos, ajudando-o na avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem através da identificação das dificuldades e dos progressos de cada aluno (Idem). Com base no registo dos principais factos que observa, usados em conjunto com os dados recolhidos por distintos instrumentos de avaliação, o professor pode reunir elementos fiáveis que o ajudem a caracterizar o contexto e os alunos (Pais & Monteiro, 2002). Assim, podemos considerar que a validade das informações está profundamente ligada à diversidade de instrumentos utilizados e ao rigor e adequação na formulação de critérios, momentos e frequências de utilização de cada grelha. Estas grelhas podem ser construídas pelo próprio professor ou pelos responsáveis do sistema educativo; para o seu preenchimento é necessário definir antecipadamente os objectivos e as metas que se pretende alcançar com cada um dos instrumentos (*idem*).

Para organizar a observação, o professor deve seguir um conjunto de procedimentos e actividades a desenvolver. Em primeiro lugar, é necessário definir os objectivos que pretende atingir com a execução da observação; seguidamente, deve seleccionar os alunos que pretende observar ao longo de uma tarefa ou actividade a executar; de seguida é preciso seleccionar a informação a recolher e o instrumento que vai utilizar (Idem). Portanto, para conseguir resultados mais fiáveis e mais consistentes, o professor deve ter em conta o que é que de facto os alunos fizeram, aprenderam e pensam nas tarefas que executaram, confrontando com o que esperava que os alunos fizessem e aprendessem para saber como planear os passos seguintes, de modo a minorar as dificuldades (*idem*).

As grelhas de observação ajudam o professor a recolher, compilar, registar e conhecer a frequência dos comportamentos nos alunos, monitorizar a sua progressão e responsabilizar o aluno, encaminhando-o no sentido da adopção das atitudes e comportamentos mais adequados e que pretende instituir na sua turma (*idem*). Este instrumento permite ao professor acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, recolhendo subsídios importantes para melhorar a sua prática e ajudar o aluno a superar as suas dificuldades em tempo útil, através de propostas e medidas alternativas. Pode ainda contribuir para auxiliar o professor na formulação de um juízo de valor sobre a situação do aluno perante as aprendizagens, complementando informações e dados recolhidos com outras formas e/ou modalidades de avaliação das aprendizagens, ao longo de um período, ano ou fase de estudo.

2.4. Fichas de registo

Os instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens devem constituir-se como ferramentas essenciais e fundamentais na avaliação de qualquer processo de ensino-aprendizagem, disponibilizando aos intervenientes (alunos e professores) oportunidades de recolher, analisar e reflectir sobre as informações disponíveis, de modo a tomar decisões mais acertadas ou introduzirem medidas mais congruentes com as situações, os contextos e as especificidades de cada sujeito envolvido no sistema. Assim, é necessário que o professor registe e organize todas as informações recolhidas no desenvolvimento de qualquer tarefa ou processo de avaliação, de modo a implementar medidas mais objectivas e mais acertadas, que permitam contribuir para a aprendizagem do aluno. Por isso, as fichas de registo são muito importantes, uma vez que ajudam o professor a recolher informações úteis sobre o desempenho do aluno ao longo de uma sequência de aprendizagem.

As fichas de registo permitem colher informações de carácter qualitativo e quantitativo em todas as formas e processos de avaliação que o professor realizou com os seus alunos na escola. A esse propósito, o sistema de avaliação do Ensino Básico, implementado através do Decreto-Lei n.º 43/2003, de 27 de Outubro, faz referência, no seu artigo 13º, às formas de recolha de informações sobre o desempenho dos alunos, destacando as perguntas orais e escritas, os trabalhos individuais e em grupo e os testes escritos e orais.

Chama ainda à atenção, no artigo 14º, que o percurso do aluno deve ser registado num processo individual, contendo todos os elementos que permitam garantir uma atenção personalizada. Na mesma lógica, no artigo 15º, considera o registo da avaliação como um instrumento imprescindível das escolas, sugerindo para o efeito a utilização do processo individual do aluno (ficha individual do aluno, ficha de informação aos pais e/ou encarregados de educação e caderneta da turma). Estes instrumentos são fundamentais porque permitem ao professor fazer o registo tanto das informações concernentes aos resultados da frequência e avaliação do aluno ao longo dos trimestres, como no fim do ano ou fase escolar. As fichas de registo permitem descrever todo o percurso do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que reúnem os resultados qualitativos e quantitativos de todos os procedimentos e ocorrências dos alunos perante as aprendizagens conseguidas e não conseguidas no sistema escolar.

2.5. Grelhas de avaliação contínua

A avaliação formativa é um processo que deve ser sistemático e contínuo, acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso implica a utilização de instrumentos, tanto pelos alunos como pelo professor, para registar os acontecimentos mais relevantes, em particular no que se refere à avaliação. Assim, as grelhas de avaliação formativa podem desempenhar um papel fundamental nas escolas, auxiliando alunos e professores, nas diferentes modalidades e formas de avaliação, praticadas na sala de aula, principalmente na auto-avaliação e na avaliação formativa.

As competências humanas podem ser desenvolvidas de várias formas, dependendo sempre das circunstâncias e das situações que as envolvem. Por isso, as atitudes e os comportamentos variam com o tempo, com os estímulos e com os procedimentos implementados para o efeito (Roegiers & Ketele, 2004). Nesta ordem de ideias, é necessário recorrer a vários instrumentos que podem servir para registar as atitudes, os procedimentos e as habilidades desenvolvidas por um aluno, ao longo do processo de aprendizagem, em relação a uma dada tarefa ou actividade, num determinado período de tempo. Os registos de incidentes críticos, por exemplo, permitem ao professor observar e registar de forma descritiva um conjunto de informações sobre a forma como o aluno encara e se envolve numa determinada actividade ou tarefa de aprendizagem (Pais & Monteiro, 2002).

As listas de verificação têm grande valor formativo e permitem que o aluno saiba, ao realizar uma tarefa, qual o comportamento que se espera dele, tendo em conta as circunstâncias em que decorre a aprendizagem (idem). Existem ainda as chamadas escalas de classificação, que permitem registar informações sobre as interações, as atitudes, as qualidades e a frequência de um acontecimento ao longo do processo. Este instrumento é constituído por um conjunto de características e objectivos descritos por escalas de forma operacional (Idem). Também podem usar-se grelhas de observação, registando a frequência de comportamentos típicos do aluno, em relação a um determinado contexto ou situação de aprendizagem (Idem).

Estes instrumentos podem ser utilizados pelo professor para recolha de informações sobre o grau de participação e envolvimento de um aluno na execução de uma actividade ou tarefa em situação de aprendizagem. Permitem, ainda, ao aluno fazer uma auto-avaliação regular da sua envolvimento nas actividades desenvolvidas, analisando e reflectindo sobre as suas prestações na execução dessas actividades de aprendizagem, de modo a fazer a autocorreção dos seus erros, a introdução de medidas correctivas e a adopção de comportamentos adequados, sempre com o intuito de corrigir aspectos menos conseguidos (Cardoso et al, 1994).

O uso regular desses instrumentos facilita o acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem e respectiva avaliação, oferecendo ao aluno elementos credíveis para fazer a gestão de todo o processo, analisar falhas e erros cometidos e fazer uma apreciação crítica do seu trabalho (Pais & Monteiro, 2002). Todo esse processo permite que o aluno progrida na sua aprendizagem, através da identificação e compreensão das etapas que conduziram aos sucessos alcançados, da comparação com o plano previamente estipulado e da planificação de tarefas de aprendizagem de forma correctiva, de modo a acrescentar elementos credíveis, para tornar a avaliação mais real, mais objectiva e mais congruente com as características e particularidades de cada aluno (Barbosa & Alaiz, 1994).

2.6. Portefólios

A aprendizagem é mais sólida e mais significativa quando o professor tem uma percepção clara daquilo que pretende alcançar e os alunos participam activamente em todas as actividades ou tarefas como intervenientes principais. Nesta perspectiva, o portefólio assume-se como um instrumento de fundamental importância para ajudar os alunos no desenvolvimento das suas atitudes, procedimentos e habilidades, analisando e reflectindo sobre aspectos importantes que precisam ser aprimorados para melhorar a qualidade da aprendizagem (Fernandes *et al*, 1994). O portefólio pode também auxiliar os professores na identificação das informações necessárias para orientar o aluno no aperfeiçoamento das suas competências e, ainda, para obter subsídios que melhorem a sua prática pedagógica (Idem).

O portefólio pode ser definido como um conjunto organizado e intencional de tarefas e actividades que traduzem o esforço, o progresso e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo de um segmento de ensino, no contexto do processo ensino-aprendizagem. Assim, Fernandes *et al*. (1994) caracterizam o portefólio como “uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalho produzido por um aluno ao longo de um dado periodo de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão mais alargada e mais pormenorizada quanto possivel dos diferentes componentes do seus desenvolvimento”. É uma construção partilhada que envolve uma colecção de itens que revela diferentes aspectos do desenvolvimento e crescimento de cada aluno, fundamentais para a sua aprendizagem (Shores & Grace, 2001). Assim, o aluno assume-se como elemento central em todo o processo e o professor como seu orientador, interagindo ao longo da sua estruturação, num processo de discussão, análise e reflexão sobre tudo o que se pretende delinear para edificar a sua aprendizagem.

A utilização do portefólio teve a sua origem em profissões e contextos que exigem um aperfeiçoamento contínuo do trabalho, desde a sua idealização, passando pela consecução de todas as fases até ao produto final (Alves, s/d). Podemos enquadrar, por exemplo, nesse âmbito os artistas plásticos, os arquitectos, os escritores e os *designers*, cujo trabalho implica capacidades de planificar, reflectir e analisar criticamente, reformular e corrigir o erro, assumir riscos e aprender a ter sucessos no sentido de alcançar resultados congruentes com os objectivos preestabelecidos (Fernandes, 1994). Seguindo esta perspectiva, podemos afirmar que o portefólio é uma colecção de trabalhos realizados por

um aluno ao longo de um tempo determinado, envolvendo um conjunto de realizações, aquisições, progressos, esforços, conhecimentos, habilidades desenvolvidas e, ainda, as necessidades e contrariedades sentidas e ultrapassadas ao longo do processo da sua construção.

Trata-se de um trabalho pessoal, em que cada aluno manifesta a sua personalidade, as suas características, os seus pontos de vista e formas de ver, pensar, reagir e vivenciar experiências de forma individualizada, no mundo que o cerca. O uso do portefólio permite também estimular a auto-avaliação, a auto-análise e a reflexão crítica do aluno em relação ao seu trabalho, ao longo do processo de aprendizagem. A utilização deste instrumento pode desempenhar um papel fundamental na construção das aprendizagens pelos alunos, visto que constroem e monitorizam o desenrolar do seu trabalho, envolvendo na primeira pessoa a edificação da sua aprendizagem. Deste modo, pode contribuir para formar indivíduos mais autónomos, mais competentes e mais responsáveis, enfim, cidadãos que conseguem interagir com as circunstâncias e com os desafios que o mundo lhes coloca, tirando partido das suas aspirações, convicções e habilidades na resolução dos problemas com que se confrontam no seu quotidiano.

A avaliação por portefólio pode contribuir para estimular a atenção de todos os intervenientes nas tarefas e actividades que envolvem as aprendizagens do educando (Shores & Grace, 2001). Este instrumento deve promover uma interacção dos intervenientes na construção da aprendizagem do aluno, através de questionários, discussões, análises e reflexões sobre todo o processo (Shores & Grace, 2001). Nesse sentido, o portefólio não deve ser encarado como um documento de arquivo, mas como uma ferramenta que contribui para ajustar os conteúdos curriculares às metodologias, às tarefas a desenvolver e à avaliação. Por isso, contribui para a adaptação do aluno aos contextos onde decorre a aprendizagem, possibilitando uma reflexão e uma participação activa do mesmo, dando forma e significado à sua aprendizagem, identificando e experimentando dificuldades e pontos fortes, contribuindo assim para fazer uma auto-avaliação das suas prestações e reorientar os procedimentos no sentido de concretizar os objectivos preestabelecidos, tomando decisões adequadas e em tempo útil para melhorar o seu trabalho (Fernandes et al, 1994).

Apesar de ser um instrumento que pode abarcar todas as modalidades de avaliação, podemos considerar que o portefólio está mais vinculado à avaliação formativa, visto a sua

construção ser um processo formativo, sistemático e contínuo, que permite aos alunos aprenderem a avaliar-se a si mesmos e a conduzir o seu próprio processo de aprendizagem, inteirando-se constantemente do que sabem, do que têm que fazer para aprender e do que ainda devem fazer para superar as dificuldades (Nova, 2002; Fernandes et al, 1994). A construção deste instrumento de avaliação suscita uma certa abertura e disponibilidade por parte do professor e do aluno, implicando investimento e empenho por parte de ambos. Assim, é necessário definir estratégias e planificar rigorosamente todo o processo, através da definição dos critérios e objectivos que norteiam a sua concretização, com base em procedimentos como a negociação e a discussão contextualizada de todos os passos da sua operacionalização.

A utilização do portefólio, nos sistemas de ensino, permite um acompanhamento sistemático e contínuo de todo o processo de aprendizagem, através da recolha, análise, reflexão, discussão e reformulação de dados e informações relevantes, relativos às aprendizagens de cada aluno, ao longo de um ano, período ou fase de ensino. Deste modo, esta ferramenta pode contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem, ajustando as metodologias aos objectivos, às metas e às modalidades e formas de avaliação da mesma. É de salientar, ainda, que não existem instrumentos nitidamente eficazes, capazes de representar uma imagem completa, fiel e objectiva das aprendizagens de um aluno. Por isso, é fundamental harmonizar as informações recolhidas pelos diversos instrumentos e técnicas utilizados, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, mais significativo e mais útil, tanto para o aluno como para o professor e para toda a comunidade educativa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Metodologia da Investigação

Um processo de investigação requer um conjunto de procedimentos orientados de forma sistemática, através dos quais o pesquisador procura compreender melhor o significado de um dado acontecimento ou fazer a interpretação inteligente de conjuntos de situações que lhe permitem captar com mais acuidade as lógicas de funcionamento de uma organização. Assim, podem reflectir adequadamente sobre as decisões, aspirações, acções e práticas dos sujeitos, individualmente ou em grupo, no sentido de conhecer e justificar com mais clareza e profundidade os comportamentos e as atitudes dos mesmos, em relação aos problemas que envolvem todos os contextos e circunstâncias do seu quotidiano (Quivy & Campenhoudt, 1998).

No contexto escolar surge um conjunto de problemáticas que reflectem o dia-a-dia dos agentes e dos autores envolvidos no processo de execução de tarefas e acções que possibilitam concretizar os objectivos almejados pelos mesmos. Baseado nestes pressupostos, Morgado (2003, p. 135) considera que “a qualidade da educação mede-se pela capacidade do sistema responder às exigências sociais e individuais, e o factor dessa qualidade é, sem dúvida, o professor”. Acrescenta-se ainda de que “o dinamismo de uma escola é o reflexo dos professores que tem”. Nesta ordem de ideias, podemos afirmar que não podemos responder às exigências sociais, nem melhorar a qualidade da educação, num sistema escolar, se o mesmo não possuir um corpo docente que consiga construir e utilizar adequadamente os instrumentos necessários para avaliar as aprendizagens dos seus alunos. Por isso, propomos para a nossa pesquisa, como anteriormente referido, analisar os princípios metodológicos que sustentam as práticas de construção e utilização de instrumentos de avaliação pelos professores.

Uma investigação científica pressupõe o domínio de um conjunto de conhecimentos teóricos e empíricos que possibilitem a concretização dos objectivos definidos, devendo os métodos de trabalho ser seleccionados de acordo com o tipo de estudo que se pretende realizar. Neste capítulo, apresentamos de forma fundamentada as opções metodológicas que serviram de base à construção e concretização da nossa investigação. Começamos por fazer referência ao tipo de pesquisa que desenvolvemos, um estudo exploratório de carácter qualitativo. Seguidamente, identificamos as opções metodológicas tomadas ao longo da investigação, descrevendo os instrumentos e os procedimentos utilizados para

recolha e análise dos dados. Na mesma linha, aproveitamos para caracterizar os participantes no estudo e o contexto onde se desenvolveu a nossa investigação.

2. Natureza do estudo

A metodologia utilizada em qualquer processo de investigação depende directamente das técnicas e dos procedimentos que se pretendem implementar, bem como os objectivos que foram predefinidos para concretizar no estudo. Tendo em conta as questões metodológicas que orientam o nosso estudo, os objectivos que definimos para a investigação e o tempo disponível para a sua concretização, pareceu-nos adequado optar por uma investigação de carácter exploratório e de teor qualitativo. Uma investigação que, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 47), “incide sobre diversos aspectos da vida Educativa”. No nosso caso, pretendemos também analisar e reflectir sobre diferentes concepções, práticas e técnicas dos docentes em relação à avaliação, debruçando-nos especificamente nos instrumentos e procedimentos que utilizam para aferir as aprendizagens que os seus alunos concretizaram, no subsistema de ensino básico.

Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados e informações é o próprio ambiente natural, assumindo-se o investigador como um elemento crucial que, munido-se de equipamentos e instrumentos áudio ou de registos escritos, recolhe dados, numa situação de complementaridade com as informações adicionais que surgem a partir do contacto directo com as circunstâncias que envolvem a investigação (Bodgan & Biklen, 1994). Os registos áudio são geralmente revistos e transcritos na sua totalidade pelos investigadores e, de acordo com os entendimentos que se podem extrair deles, passa-se à sua análise (*idem*).

Na pesquisa qualitativa, o investigador parte de princípio de que o comportamento humano é claramente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se sempre que possível ao local onde se desenvolve o estudo. É de salientar ainda que a investigação qualitativa pode ser considerada como descritiva, quando os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagem e não de números (*idem*). No caso concreto do nosso estudo, temos como principal objectivo compreender alguns pormenores e quadros de referência que os professores levam em conta, no processo de construção de instrumentos e na avaliação das aprendizagens dos seus alunos. Por isso, privilegiamos a recolha de dados qualitativos, descritos em forma de palavras, resultantes da transcrição das entrevistas,

sendo interpretados com base na definição de categorias e indicadores apurados pela análise de conteúdo das informações recolhidas (Bodgan & Biklen, 1994).).

Optámos por realizar um *estudo exploratório*, uma vez que se trata de uma primeira abordagem da temática em análise e sobre a qual pretendemos adquirir um conhecimento mais aprofundado. Assim, tendo em conta as características do estudo, tentamos analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, na medida do possível, o processo de recolha e a forma como foram transcritos (*idem*). Segundo Severino (2000), “os estudos de natureza exploratória têm como principal finalidade a familiarização do investigador com um determinado assunto, ainda pouco explorado, permitindo descobrir novas ideias e novas relações entre os elementos que o compõem, com vista a um aprofundamento posterior da temática em estudo”. Também nós escolhemos um estudo deste tipo porque procuramos conhecer as práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens, o que requer um método de estudo de índole exploratória e descritiva, podendo, eventualmente, e caso os dados recolhidos o permitam, filiar o projecto de investigação em apreço numa dimensão mais explicativa.

Relativamente ao tipo de pesquisa, e tendo em conta os propósitos do investigador e o que referimos no parágrafo anterior, destacamos o estudo exploratório porque geralmente é utilizado quando o investigador tem pouco conhecimento do assunto, o que é o nosso caso, e quando pretende familiarizar-se e explorar o assunto, de modo a compreendê-lo melhor e a construir algum conhecimento sobre o mesmo. O estudo descritivo, que consiste em observar, registar, analisar e correlacionar fenómenos ou acontecimentos, sem interferir no ambiente analisado, tem como principal propósito descrição das características dos elementos que compõem o objecto de estudo (Santos, 2011). Podemos referir também que um estudo explicativo tem como objectivo ajudar a identificar factores que determinam, ou contribuem para, a ocorrência de um determinado facto.

Assim, o nosso estudo enquadra-se mais no segundo tipo, visto que temos como objectivo recolher, analisar e caracterizar o fenómeno em estudo, sem interferir no ambiente onde decorre, descrevendo os procedimentos e as concepções dos professores em relação à avaliação (instrumentos). Além disso, o facto de utilizarmos uma metodologia que combina informações recolhidas através de análise dos instrumentos que os professores utilizam para avaliar as aprendizagens dos alunos e as entrevistas semiestruturadas, que fizemos a professores com cargos de coordenadores e gestores dos

pólos educativos, nos dois concelhos, tem a vantagem de associar as informações recolhidas pelas duas técnicas de recolha de dados, o que, segundo Piovesan e Temporini (s/d, p. 2), permite “ampliar a compreensão do fenómeno em estudo”.

Contudo, a investigação qualitativa tem alguns inconvenientes, resultantes principalmente da subjectividade do investigador e do facto de não permitir generalizações ou comparações de resultados, mesmo tendo em conta que o nosso estudo não se destina à análise de uma população muito vasta. Geralmente, os investigadores que realizam investigação qualitativa não se preocupam muito com questões de generalização dos resultados; quando têm essa intenção fazem questão de explicitá-lo e colmatam essa lacuna dando uma especial atenção à questão da representatividade do estudo (Bodgan & Biklen, 1994). No presente estudo, a nossa pretensão é de explicar minuciosamente o contexto e os procedimentos que envolvem a construção de instrumentos de avaliação de aprendizagens, não tendo qualquer intenção de generalizar os resultados obtidos.

A este propósito, Bodgan e Biklen (1994, p. 49) consideram que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir pistas que nos permitem estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. A nossa pretensão é explicar os procedimentos e as práticas usadas pelos professores para avaliarem as aprendizagens dos seus alunos, tendo em conta os instrumentos que utilizam. Será para outros a tarefa de tentar interpretar e perceber como é que este assunto se articular num quadro mais global, sensibilizando os professores para esta questão. Na verdade, não é impeditivo que os resultados obtidos possam ser articulados noutras situações, com grupos de sujeitos com as mesmas características e perante condições semelhantes, sendo analisadas e interpretadas as circunstâncias em que decorrem as tarefas e acções de construção e utilização de instrumentos de avaliação das aprendizagens, de modo a tirar ilações que podem servir para descrever e adaptar alguns aspectos ou para enriquecer o tema numa abordagem que alguns autores designam por *teoria fundamentada* (*idem*).

3. Abrangência do projecto

O estudo decorreu na região de Santiago Norte, mais concretamente nos concelhos de Tarrafal de Santa Catarina, uma vez que, para além das afinidades que temos com essa região, aí residimos e exercemos durante muitos anos a nossa actividade profissional, especificamente no concelho do Tarrafal. Conhecemos a realidade dos agentes educativos da região, os seus anseios e aspirações e, sobretudo, os seus esforços para minimizar os problemas com que se confrontam no seu quotidiano, tendo em conta as características das pessoas que constituem essa região, quer em termos sociais e económicos quer culturais, bem como as repercussões directas que têm nas aprendizagens e na avaliação dos alunos.

O estudo envolve todos os professores que, no ano lectivo de 2010-2011, leccionam em turmas da 3ª Fase do Ensino Básico, em regime de monodocência ou pluridocência, nas unidades educativas dos concelhos do Tarrafal e de Santa Catarina e que trabalham com as áreas curriculares de Matemática, abrangendo ainda os responsáveis locais, com cargos de coordenadores pedagógicos e gestores dos Pólos educativos.

Como não foi possível abarcar todos os elementos da população, decidimos focalizar o nosso estudo nos agentes locais com cargos de coordenadores ou gestores e que trabalham directamente com os referidos professores, tendo entrevistado oito elementos, sendo quatro de cada concelho. Esta etapa do processo permitiu-nos conhecer as concepções dos professores sobre avaliação, as modalidades de avaliação a que preferencialmente recorrem, as práticas que desenvolvem para elaborar os instrumentos de avaliação, alguns impactos resultantes da utilização desses instrumentos na avaliação das aprendizagens dos alunos em Matemática e, ainda, as dificuldades sentidas em todo esse processo.

Relativamente a análise dos instrumentos teremos a possibilidade de caracterizar os instrumentos utilizados, tendo em conta o tipo de material a que recorreram, os seus aspectos gráficos, a incidência do instrumento e as estratégias de aprendizagens que são promovidas com a utilização dos mesmos. Além disso, tivemos oportunidade de analisar as questões organizativas e suas estruturas.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O ponto de partida de qualquer investigação é o levantamento de dados e informações, que geralmente é iniciado através de uma pesquisa bibliográfica, que permite fazer um apanhado geral sobre o tema em estudo. Seguidamente, passa-se à observação dos factos ou dos fenómenos, no sentido de obter maiores informações, e, num terceiro momento, o investigador deve estabelecer contacto com pessoas que possam fornecer dados e informações sobre o assunto.

Na investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada como técnica principal de recolha de dados, ou pode ser utilizada conjuntamente com a observação (não) participante, a análise de documentos e outros procedimentos que se considerem importantes. Em todas estas circunstâncias, a entrevista permite recolher dados descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente, em confrontação com outras fontes e situações que envolvem a investigação, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os fenómenos em estudo (Bodgan & Biklen, 1994).

Em termos globais, a entrevista permite abrir um espaço de comunicação livre entre dois interlocutores, no que concerne à matéria em estudo. Para atingir este objectivo, é fundamental reduzir a área desconhecida (secreta) entre os sujeitos, com recurso a regras que estimulam as relações humanas, como, por exemplo, o agradecimento pela disponibilidade do entrevistado, a apresentação pelo investigador do problema em estudo e a explicação da importância do papel do entrevistado no processo de pesquisa (Carmo & Ferreira, 1998).

Dependendo dos objectivos definidos para a investigação, as entrevistas podem servir para recolher informações subjectivas sobre um determinado fenómeno. São consideradas subjectivas porque se relacionam com valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados (Boni & Quaresma, 2005). Assim, a entrevista pode tomar várias formas, principalmente quando o investigador pretende recolher dados que é impossível obter através da pesquisa documental ou de outras técnicas de investigação. A entrevista assume-se como uma das etapas mais importantes da pesquisa qualitativa, requer tempo, disciplina, rigor e exige alguns cuidados por parte do investigador, entre os quais se destacam: a planificação da entrevista, que deve ter em vista os objectivos preconizados; a

escolha dos entrevistados, que devem ser pessoas que conheçam bem o tema em estudo; a disponibilidade dos entrevistados; outros aspectos que o investigador considere importantes para garantir qualidade e validade às informações recolhidas (Boni & Quaresma, 2005).

No processo de investigação, as entrevistas podem assumir diversas formas que, como referimos atrás, estão intimamente ligadas ao tipo de dados que se pretende recolher, tendo em conta a sua adequação ao problema em estudo. De entre elas podemos destacar as *entrevistas estruturadas*; as *entrevistas semiestruturadas*; as *entrevistas abertas*; as *histórias de vida* (Boni & Quaresma, 2005; Bogdon & Biklen, 1994): (i) as *entrevistas estruturadas* são realizadas com base em guiões totalmente estruturados, sendo as perguntas previamente formuladas de modo a salvaguardar a hipótese de os entrevistados não fugirem ao assunto em questão; (ii) as *entrevistas semiestruturadas* abarcam uma combinação de perguntas abertas e fechadas, sem deixar que o inquirido se afaste de objectivo pretendido. O investigador deve estar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que pretende, fazendo perguntas adicionais e esclarecendo questões que não ficaram bem claras para ajudar a recuperar o contexto da entrevista. Este tipo de entrevista é muito utilizado quando se quer circunscrever o volume das informações a um tema, a fim de concretizar os objectivos preconizados e procurar obter dados comparáveis entre vários sujeitos (*idem*); (iii) as *entrevistas abertas* decorrem da possibilidade de o entrevistador introduzir um tema e de deixar o entrevistado expor as suas opiniões sobre o assunto; esta entrevista é utilizada quando o investigador pretende obter o maior volume possível de informação (*idem*); (iv) as *histórias de vida* são utilizadas quando se realiza uma investigação em profundidade e o investigador pretende interagir com o informante, no sentido de obter informações e experiências vivenciadas pelo mesmo ou por uma organização.

No desenvolvimento da nossa investigação utilizámos uma metodologia que envolveu duas técnicas de recolha de dados: (i) entrevistas semiestruturadas, que permitissem uma percepção imediata das opiniões, valores e experiências dos entrevistados, sem limitar a sua participação às questões formuladas e sem deixar que os entrevistados se afastassem dos propósitos do estudo; (ii) análise documental dos instrumentos utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos.

As entrevistas foram dirigidas a dirigentes locais, ou seja, a professores que têm funções de coordenação pedagógica nas escolas e a outros elementos que se revelaram essenciais para o estudo. Para o efeito, procedemos à elaboração do guião da entrevista (anexo), começando por definir quatro domínios, envolvendo vários objectivos e questões que foram subsidiadas pela pesquisa bibliográfica, entre as quais podemos destacar: as concepções de avaliação; os processos e práticas de avaliação na escola; a construção de instrumentos de avaliação e o impacto que estes instrumentos produziram na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Para concepção do guião das entrevistas elaborámos as questões, que foram analisadas por especialistas da área do currículo e da avaliação, no sentido de verificarem se respondiam aos objectivos delineados e se em termos conceptuais abarcavam todas as dimensões da problemática em estudo. Foram-nos sugeridas algumas correcções em termos estruturais e organizativos, que introduzidos na proposta de guião inicial. Depois de validar os instrumentos, iniciou-se o processo de entrevistas, que decorreu entre Janeiro e Abril de 2011. Foram entrevistados dois gestores e dois coordenadores de cada concelho, seguindo os seguintes critérios de selecção: (a) serem gestores que trabalham em pólos com turmas que funcionam em regime de pluridocência e com turmas que funcionam em regime de monodocência; (b) serem coordenadores que trabalham com professores e coordenam directamente a área de Matemática, tanto no concelho de Tarrafal como em Santa Catarina; (c) serem responsáveis pela construção de propostas de testes para avaliação final dos alunos da 3ª fase (6º ano). As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e tiveram a duração de aproximadamente trinta e cinco minutos. Depois de ouvidas várias vezes, procedeu-se à transcrição das entrevistas, à codificação e à categorização dos conteúdos, de modo a poderem ser objecto de análise.

Para a análise documental (anexo), quer dos instrumentos produzidos pelos professores para avaliação dos alunos, quer de fichas de registos dos resultados de testes e de avaliação formativa ao longo do processo de ensino-aprendizagem em Matemática, quer, ainda, de outros documentos escolares pertinentes para o processo de investigação, foi elaborada uma grelha de análise abrangendo quatro secções distintas: (i) uma primeira secção (A), referente à contextualização do instrumento, integrando dois indicadores: o tipo de material (com seis itens) e o aspecto gráfico do instrumento (com três itens); (ii) uma segunda secção (B), onde se deu ênfase às características dos instrumentos, com

relevância para a incidência do instrumento e englobando um total de sete itens; (iii) uma terceira secção (C), relativa às competências desenvolvidas pelo instrumento, incidindo nas estratégias de aprendizagem promovidas pelo instrumento e englobando sete itens; (iv) por último, uma quarta secção (D), denominada estrutura e organização do instrumento, contendo duas dimensões - (1) organização das questões, com sete itens e (2) estrutura do instrumento, englobando um total de onze itens.

Na maioria dos casos, os instrumentos foram recolhidos e analisados em simultâneo com as entrevistas, ou seja, no mesmo dia, através de análise e preenchimento das grelhas com as variáveis (S) - Sim/aplicável, (PA) - Pouco aplicável e (N) - Não aplicável/inadequado. Depois da grelha preenchida, procedeu-se à selecção, codificação e categorização dos conteúdos dos instrumentos, tendo em conta, as suas funções e características, para efeito de análise.

5. Técnicas de análise de dados

Para além da elaboração e validação dos instrumentos de recolha de dados, como técnica de tratamento e análise dos dados utilizámos a *análise de conteúdo*, para tratar os dados recolhidos pelas entrevistas, bem como dos instrumentos recolhidos e analisados (anexo).

Em qualquer dos casos, o tratamento e a análise dos dados foram feitos de modo a dar sentido ao objecto de estudo, seguindo os referenciais teóricos estabelecidos *a priori*. Importa, ainda, referir, que foi da maior importância a confrontação dos dados disponíveis (informações da entrevista e análise dos instrumentos...) com as questões de investigação formuladas, de forma a compreender a realidade investigada, garantindo assim uma efectiva coerência entre o quadro teórico e a dimensão empírica do trabalho.

A técnica da *análise de conteúdo* é um procedimento que permite ao investigador decodificar mensagens e obter resultados objectivos a partir da recolha e tratamento de dados de investigação. Na opinião de Esteves (2006 p. 107), “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informações previamente recolhidas”. Trata-se, pois, de uma técnica que permite recolher e analisar dados e informações de natureza variada, com o intuito de

compreender aspectos que através de uma simples leitura ou de uma breve comunicação oral não seria possível entender (Esteves (2006).

A análise de conteúdo permite fazer inferências sistemáticas sobre características específicas de um texto ou de uma mensagem, de modo a construir conhecimentos que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 226), podem ser “tão variados como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directiva”. Este método requer a aplicação de procedimentos técnicos, que permitem ao investigador interpretar e apresentar informações com um certo grau de profundidade e de complexidade, com base em práticas, tais como análise de conteúdo, relativas à co-ocorrências dos termos ou expressões e organização estrutural, que fazem parte dos instrumentos em análises (*idem*).

Para a concretização destes procedimentos, os investigadores devem respeitar algumas regras e instruções que, de forma clara e precisa, vão permitir que diferentes investigadores, debruçando-se sobre o mesmo assunto, podem chegar a resultados semelhantes. A descrição e/ou enumeração resumida das características do texto constitui a primeira etapa do processo e a interpretação do significado atribuído às respectivas características a última etapa, sendo a inferência sobre os aspectos em análise o procedimento intermédio que garante a transição orientada e explícita de uma etapa à outra (Carmo & Ferreira, 1998). Assim, é necessário debruçar-se sobre o conteúdo, ordenando-o e integrando as principais ideias em categorias previamente escolhidas, tendo em conta os objectivos preconizados para o estudo, ou que emergem da própria leitura do texto (*idem*).

Nesta ordem de ideias, os mesmos autores (*idem*), fazendo referência a Grawitz (1993) e Bardin (1977), apresentam algumas etapas ou fases que podem ser utilizadas nas análises de conteúdo, destacando a análise quantitativa ou a análise qualitativa como sendo os primeiros procedimentos a utilizar. O primeiro é utilizado para uma grande quantidade de informação, tendo como referência de base a frequência de aparecimento de uma certa característica num conteúdo em estudo; emprega-se, na maior parte das vezes, de forma indirecta, em que a análise de conteúdo incide unicamente na comparação entre o número de vezes que certos assuntos, palavras ou símbolos-chave, aparecem num conteúdo/estudo. O segundo está mais ligada à forma directa em que o investigador se preocupa com a interpretação do que se encontra latente na linguagem expressa num estudo/texto, tendo como propósito a análise de um pequeno número de informação, debruçando-se sobre a

presença ou ausência de uma característica ou formas segundo o qual, os elementos de um discurso se encontram articulados, implicando a noção da importância, do interesse e do valor do tema (Carmo & Ferreira, 1998; Quivy & Campenhoudt, 1998).

No mesmo âmbito, podemos destacar, ainda, as etapas que uma prática de análise de conteúdo pode assumir:

- ✓ Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico;
 - ✓ Construção de um *corpus*;
 - ✓ Definição de categorias
 - ✓ Definição de unidade de análise;
 - ✓ Quantificação (não obrigatório, interpretação dos resultados
- (Carmo & Ferreira 1998 p. 153).

Em qualquer estudo qualitativo é fundamental que se definam e respeitem os objectivos que constituem o quadro da referência teórica da investigação. A constituição de um *corpus* de análise, sobre o qual o investigador vai proceder à escolha e selecção de documentos, de acordo com os objectivos definidos para a pesquisa, é a fase seguinte, como é o caso do nosso estudo. Esta escolha ou selecção deve respeitar algumas regras, com destaque para a *exaustividade* (todos os elementos do conjunto), a *representatividade* (proceder à análise de uma parte do documento devendo a mesma ser representativa do conjunto), a *homogeneidade* (a escolha deve obedecer a critérios rigorosos) e a *pertinência* (os documentos escolhidos devem ser adequados como fonte de informação para corresponder a objecto de análise) (Carmo & Ferreira, 1998).

Relativamente à determinação das categorias de análise, Esteves (2006, p.109) considera que “é uma operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos da investigação”. No processo de categorização dos conteúdos em análise deve, por exemplo, verificar-se se as categorias estabelecidas estão presentes nos documentos que constituem o *corpus* (*idem*). De acordo com Carmo e Ferreira (1998), as categorias podem assumir as seguintes características: *exaustivas* – se todos os conteúdos que fazem parte da análise são integrados e classificados nas categorias consideradas, tendo em conta os objectivos; *exclusivas* – quando os mesmos elementos fazem parte de uma e não várias categorias; *objectivas* - se as características de cada categoria são explicitadas de forma clara, de modo

a que diversos codificadores classifiquem os conteúdos seleccionados para a análise; *pertinentes* - se existe uma estreita relação entre os objectivos e os conteúdos, no qual vão ser classificados.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998), depois da categorização procede-se à definição das unidades de análise, que podem ser *unidades formais*, quando se tem em conta um segmento mínimo de conteúdo para a análise, dentro de uma determinada categoria (associação de palavras, palavra de uma determinada categorias gramatical ...), *unidades de contexto* se constituem um seguimento mais longo do que a unidade de registo, podendo tomar forma de palavras ou um parágrafo do conteúdo em análise, e *unidades de enumeração* se têm a função de quantificar as ocorrências dentro de um dado conteúdo.

A quantificação resulta da necessidade de quantificar os dados obtidos, principalmente quando se torna importante verificar a frequência com que determinados fenómenos relacionados com o discurso ocorrem, no sentido de averiguar a semelhança ou diferença dos discursos em algumas variáveis, incluídas na pesquisa (Esteves, 2006).

No nosso caso, ao longo da análise dos dados disponíveis vão ser mobilizados os procedimentos que se considerarem mais adequados aos objectivos da pesquisa, tendo como referência a abordagem teórica sobre o assunto, feita anteriormente. Dessa abordagem, destacam-se a constituição do *corpus* de análise, as categorias, os indicadores e as unidades de registo apuradas na análise, respeitando sempre as regras básicas que orientam o processo.

6. Questões de ética na investigação

A concepção de ética tem sofrido várias transformações ao longo dos tempos, tendo em conta os princípios que orientam a vida do homem nas diferentes civilizações. Na Civilização Grega, por exemplo, a ética tinha uma relação muito estreita com a política e limitava-se a classificar os actos humanos (Sequeira, 2008). Já na Idade Média, a ética desligava-se da natureza para se unir à Moral Cristã imposta pela Igreja, que defendia que só o encontro do Homem com Deus lhe possibilitava a felicidade (*idem*). Com o Renascimento verifica-se um regresso ao humanismo, embora a ética nos descobrimentos, influenciada pela burguesia, começasse a transformar-se passando a ter um carácter essencialmente normativo, mais assente em valores da antiguidade (*idem*). Na época

contemporânea, a ética assenta mais em valores utilitários e começa-se a afastar-se da religião, aproximando-se da ciência e da economia (*idem*). Portanto, aqui tudo o que contribui para o desenvolvimento é importante. Entre os anos de 50 a 80, do século passado, a ética surge mais ligada à sociedade do consumo, começando a aparecer códigos de ética ou de conduta que transformam o *consumidor objecto* em *sujeito do consumido*. No Século XXI, a ética está mais ligada ao respeito pela natureza e a todos os fenómenos que lhe dizem respeito (*idem*).

Através da ética o homem procura regular os seus actos, com base nos princípios e na sua concepção do mundo. Verifica-se que existe uma preocupação em regular e orientar as acções dos indivíduos à luz da verdade e do bem comum, como fundamentos e valores defendidos pela sociedade em geral. Os princípios éticos assumem-se como directrizes com base nas quais o homem rege todo o seu comportamento, tendo em vista uma Filosofia Moral dignificante. Neste âmbito, podemos afirmar que a ética está muito ligada às instituições sociais, constituindo-se como uma ciência normativa que regula as relações entre os cidadãos (Haas, 2010).

No caso da investigação científica, é fundamental o cumprimento de princípios e regras que orientem os procedimentos metodológicos da pesquisa, ao longo da construção e elaboração do trabalho. As questões éticas devem estar presentes em todas as etapas do desenvolvimento da investigação, começando desde logo com a escolha do tema, passando pela definição das questões da investigação, selecção dos participantes e formas de recolha de dados, tendo em conta, os principais procedimentos de análises dos dados até a redacção do texto e apresentação dos resultados (Lima, 2006). Todas estas fases implicam o cumprimento de algumas normas que contribuem para garantir validade e fiabilidade aos resultados da pesquisa.

Neste âmbito, Sieber (1992) e Small (2002), referenciados por Lima (2006), destacam três princípios básicos do código da ética na investigação, estabelecidos para trabalhos de pesquisa com seres humanos: (1) o *respeito pela pessoa*, em que o investigador deve comprometer-se a respeitar e proteger a autonomia de cada indivíduo; (2) a *beneficência*, que se baseia na protecção dos participantes na pesquisa de modo a conciliar a maximização dos resultados com o anonimato das pessoas; (3) a *justiça*, que visa a distribuição equilibrada das vantagens e dos custos da investigação, ou seja, a

distribuição equitativa e justa entre os custos e os benefícios, tendo em conta todos os procedimentos e sujeitos implicados.

Procurando conjugar os três princípios referidos com as normas de conduta científica, (Lima, 2006) identifica seis princípios que devem orientar um trabalho de pesquisa: (i) começa por destacar a *validade* da investigação, referindo-se à sua contribuição se associar teorias e métodos relevantes, que tenham como referência as pesquisas anteriores; (ii) no segundo princípio realça a *competência do investigador*, afirmando que este consegue implementar procedimentos de forma válida se respeitar os participantes e se esforçar por realizar uma pesquisa que dê bons resultados; (iii) em terceiro lugar, identifica *as consequências, os riscos e os benefícios*, alertando para a necessidade de mobilizar procedimentos que assegurem a confidencialidade da informação, respeitem a privacidade dos participantes e maximizem benefícios em detrimento de riscos inerentes à participação dos mesmos; (iv) um quarto princípio refere-se à *selecção dos participantes*, que devem ser seleccionados tendo em conta os propósitos do estudo; (v) no quinto princípio enaltece o *consentimento*, que se baseia na adesão voluntária dos participantes com base numa comunicação adequada, ou seja, que explicita o objecto do estudo, garanta a confidencialidade e clarifique as contribuições do estudo; (vi) por último, destaca a necessidade de esclarecer os participantes sobre a *responsabilidade e compensação de eventuais danos* causados no processo de pesquisa.

No nosso caso, assegurámos o cumprimento rigoroso das regras e normas descritas, bem como de outras subjacentes ao desenvolvimento do projecto de investigação, sobretudo em termos de procedimentos para com os participantes no que concerne ao respeito pelas questões éticas de construção de uma investigação deste género. Na planificação e abordagem teórica que sustentam a parte empírica do estudo, tentámos respeitar sempre os códigos éticos e os fundamentos científicos, agindo com responsabilidade na prossecução dos objectivos estabelecidos e procurando não pôr em causa a validade e fiabilidade dos resultados. Procurámos também recolher e analisar os dados e as informações com base nas orientações metodológicas e procedimentos referenciados para o efeito, respeitando na medida do possível as normas que orientam a sua execução, sem descuidar as questões de investigação que orientam a nossa pesquisa.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Apresentação dos resultados

Ao iniciar a apresentação dos resultados não podemos deixar de referir que se trata de um estudo exploratório, sem qualquer intenção de generalização de resultados. Aliás, importa lembrar que os principais motivos que nos levaram a frequentar este curso foram a possibilidade de melhorarmos a nossa formação no domínio da avaliação das aprendizagens e de construirmos alguns subsídios, de cariz teórico-prático, que contribuíssem para melhorar o nosso contexto de trabalho, para tornar a avaliação um processo mais credível e para facilitar o sucesso educativo dos nossos alunos.

No presente capítulo procedemos à apresentação dos resultados obtidos no processo de investigação, resultados esses que foram submetidos a procedimentos de estruturação por dimensões e categorias, de modo a permitir a sua análise em função dos objectivos inicialmente definidos. Para a análise e interpretação das opiniões recolhidas através das entrevistas semiestruturadas que realizámos e das informações recolhidas através das grelhas de observação recorremos a uma análise de conteúdo.

Depois de procedermos à recolha de dados e das informações disponíveis, temos necessariamente de os descrever, interpretar e tratar. Neste âmbito, a fim de facilitar a leitura das informações disponíveis, decidimos, tanto quanto possível, associar os domínios definidos para a recolha das informações, através das entrevistas semiestruturadas e das grelhas de análise, destinadas à recolha de dados e informações importantes, referentes aos instrumentos utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Nesta linha de actuação, procedemos à análise de conteúdo com base num conjunto de categorias pré-definidas, uma vez que depois de lermos os documentos disponíveis para o efeito, sobretudo as entrevistas, não identificámos categorias emergentes. Assim sendo, a análise processa-se com base nas categorias definidas *a priori*, o que, no nosso caso, corresponde às dimensões estabelecidas para a elaboração do guião da entrevista e das grelhas de análise dos instrumentos.

Assim, Apêndice IV, Anexo 1, que constitui os quadros 1 e 2, são identificadas as dimensões e as categorias que constituem a espinha dorsal da nossa investigação, tanto no guião das entrevistas como nas grelhas de análise dos documentos e dos testes de avaliação, tendo em conta as questões orientadoras e os propósitos definidos para a sua construção.

Quadro 1 - Descrição das dimensões e categorias de análise (ficha de entrevista)

DIMENSÕES	CATEGÓRIAS / SUB-CATEGORIAS
A1. Modo como os professores se referem à avaliação.	1. Concepção da avaliação dos professores 1.1. Avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem; 1.2. Funções da avaliação nas escolas para os professores.
A2. Processos e práticas de avaliação nas escolas.	2. Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas 2.1. Modalidades de avaliação identificado pelos professores; 2.1.1. Modalidade mais utilizada. 2.2. Sujeitos envolvidos no processo de avaliação; 2.2.1.- Intervenção do aluno 2.3. Procedimentos e instrumentos utilizados pelos intervenientes na avaliação dos alunos (testes); 2.3.1- Formas como são executados 2.4. Momentos e procedimentos nas práticas de avaliação.
A3. Procedimentos utilizados na construção de instrumentos.	3. Procedimentos desenvolvidos na construção de instrumentos para avaliação das aprendizagens 3.1. Práticas de elaboração e utilização de instrumentos; 3.1.1. Instrumentos mais importantes; 3.1.2. Propósitos da elaboração de instrumentos; 3.1.3. Domínios de aptidões privilegiados 3.2. Intervenientes no processo de construção de instrumentos; 3.3. Procedimentos utilizados na construção de instrumentos; 3.4. Identificação referências legislativas sobre a avaliação em Cabo Verde. 3.4.1. Modalidade que merece maior destaque.
A4. Impacto da utilização de instrumentos na avaliação.	4.- Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação da aprendizagem dos alunos 4.1. Impacto dos instrumentos na avaliação; 4.2. Implicações dos instrumentos de avaliação; 4.3. Importância de registo de dados na avaliação dos alunos; 4.4. Impacto dos resultados de avaliação; 4.4.1. A quantidade retrata a real a qualidade 4.5. Opiniões de professores sobre a avaliação das aprendizagens em Cabo Verde. 4.5.1. Participação em seminários; 4.5.2. Formas como os professores constroem os instrumentos; 4.5.3. Avaliação em Cabo Verde

Quadro 2 - Descrição das dimensões e categorias de análise (grelha de observação)

DIMENSÕES	CATEGORIAS / SUB-CATEGORIAS
A. CONTEXTUALIZAÇÃO GA. Instrumentos usados na avaliação das aprendizagens.	G1. Tipo de instrumento utilizado na avaliação das aprendizagens. G1.1- Identificação dos instrumentos utilizados.
	G2. Aspecto gráfico do instrumento. G2.1. Caracterização estrutural dos instrumentos.
B. CARACTERIZAÇÃO GB. Incidência do instrumento em relação aos aspectos da avaliação.	G3. Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas. G3.1. Aquisições/competências priorizadas nos instrumentos.
C. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS GC. Estratégias de aprendizagem promovidas através dos instrumentos.	G4. Estratégias de aprendizagem e níveis de conhecimento priorizadas pelos instrumentos G4.1. Estratégias de aprendizagens e níveis de conhecimento desenvolvidos.
D. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO GD. Estrutura e formas de organização dos instrumentos.	G5. Formas de organização das questões/itens nos instrumentos G5.1. Tipos de questões/itens predominantes; G5.2. Referência sobre as aquisições/ habilidades promovidas; G5.3. Caracterização das inferências das questões/itens.
	G6. Estrutura do instrumento de avaliação das aprendizagens. G6.1. Identificação da forma como se encontra estruturado; G6.2. Aspectos relacionados com tipo de questões/itens; G6.3. Identificação dos principais aspectos desenvolvidos;

2. Análise dos resultados

2.1. Análise dos dados das entrevistas

Nesta fase de construção da nossa investigação, procedemos à análise e interpretação integrada dos resultados recolhidos, através das técnicas utilizadas na recolha de dados e informações. No sentido de facilitar a discussão e apresentação dos resultados, recorreremos à construção de quadros e tabelas, organizados a partir das quatro dimensões, das categorias e das subcategorias determinadas com base nos instrumentos.

Assim, com base nas respostas obtidas nas entrevistas (*corpus* da análise de conteúdo), conjugadas com as informações enumeradas, provenientes dos resultados das grelhas de análise (itens de análise) dos instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, demos início à análise dos resultados obtidos através do estudo empírico.

Depois de elaborar a lista descritiva das dimensões, categorias e subcategorias, procedemos à identificação e apresentação das transcrições dos discursos de cada entrevistado, que se encontram nas tabelas que constam do Apêndice IV, Anexo 2, sob a designação de um código a que vamos recorrer, em parte ou na sua totalidade, para fundamentar os objectivos da nossa investigação em consonância com as dimensões e categorias apresentadas.

2.1.1. Modo como os professores se referem à avaliação (Dimensão A1)

Nesta primeira dimensão, pretendemos perceber as formas como os professores se referem à avaliação, sendo esta dimensão composta por uma categoria e duas subcategorias (Tabela 1, Anexo 2, Apêndice IV).

Relativamente a esta categoria, que se refere à *concepção da avaliação pelos professores*, foram organizadas duas subcategorias. Na primeira subcategoria relativa à *avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem*, verificou-se que todos os entrevistados responderam afirmativamente a esta questão, enaltecendo o papel da avaliação como elemento fundamental e nuclear desse processo. No entanto, pelos discursos e pelos instrumentos que utilizam, verificamos que muitos professores encaram a avaliação como um aspecto circunstancial, que serve sobretudo para certificar, controlar e classificar as aprendizagens dos alunos, contrariando a ideia da avaliação ser uma parte integrante de todo o processo como afirmaram no início da entrevista:

“Sim! Porque, você acaba por avaliar o seu próprio desempenho, podes avaliar o desempenho da escola e o desempenho do aluno, de modo a levar-nos a corrigir alguns erros”. (E1)

“Serve para ver o grau de aprendizagem dos alunos e também serve para a tomada de decisão e ver como é que o conteúdo transmitido foi para depois posicionar-se para ver e resolver os resultados na escola”. (E2)

“É claro que sim! Normalmente, você trabalha durante todos os dias. Avaliação não é feito somente no início ou no fim, é sempre bom avaliar no começo para ver se deves ir para frente, ou se deves ficar e ver qual é o impacto do seu trabalho, para ver os pré-requisitos dos alunos no início ao longo do processo e no fim de um trimestre ou unidade curricular”. (E3)

“Porque sem a avaliação não se consegue medir o impacto para ver se qualquer coisa que fazemos, portanto devemos saber porque é que estamos a fazer algo, para ver se faz sentido continuar ou não. (E4)

“Sim! é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, porque ajuda o professor a saber o ponto de situação do acompanhamento e evolução do aluno”. (E5)

“Sim! Porque contribui para avaliar os trabalhos dos alunos e dos professores”. (E6)

“Eu considero que a avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem paulatinamente, desde início que se começa com a avaliação diagnostica, passando pela avaliação formativa e sumativa, a avaliação é um processo (...)”. (E7)

“Claro! Porque a avaliação no processo ensino-aprendizagem é muito importante, porque é através da avaliação que podemos saber se houve ou não aprendizagem”. (E8)

Atendendo aos discursos dos entrevistados, podemos verificar, ainda, que a avaliação é encarada de várias formas, assumindo-se como um elemento fundamental em qualquer sistema de ensino, servindo para aferir e regular as aprendizagens e o trabalho dos professores. Além disso, funciona como uma ajuda nas tomadas de decisão, podendo servir, ainda, para acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em relação à segunda subcategoria, *Funções da avaliação nas escolas para os professores* (Tabela 2, Anexo 2, Apêndice IV), verifica-se que a maioria dos entrevistados enaltece a função de medida da avaliação, destacando também a função de informar os intervenientes no processo sobre o nível de aprendizagem dos alunos:

“Tem a função de ver a capacidade do aluno numa determinada matéria, serve também para avaliar o próprio professor e o próprio sistema”. (E3)

“Serve para medir o impacto. Quando trabalhamos uma coisa temos de saber qual foi o impacto que tivemos. A avaliação tem a função de orientar o processo e verificar os conhecimentos que os alunos têm”. (E4)

“Ajudar a medir a eficiência do trabalho dos alunos, permite também informar aos pais sobre o grau de aprendizagens dos seus filhos no fim do ano”. (E5)

“Eu acho que a avaliação tem uma função de controlo, também tem a função reguladora, e podemos destacar também a função certificativa”. (E8)

Pelo que se pode depreender dos discursos, a avaliação constitui-se, essencialmente, como um assunto do âmbito do professor e da escola, relegando ao aluno para um papel secundário nesse domínio. Podemos destacar, também, uma certa tendência para caracterizar a avaliação como uma medida, ou seja, como um instrumento que se destina sobretudo ao controlo e certificação das aprendizagens dos alunos, incidindo principalmente no cumprimento dos objectivos predeterminados pelas escolas. Dito de outra forma, os professores estão mais preocupados em averiguar a eficiência das actividades e o rendimento escolar, tendo em conta a concretização dos objectivos preconizados, do que em saber quais as capacidades e competências que os alunos desenvolveram no fim de um período de trabalho. Ora, não descurando a importância dos

resultados, sabemos que a avaliação é mais do que um mero instrumento de medida, podendo configurar-se como um mecanismo importantíssimo para uma efectiva aprendizagem por parte dos alunos.

2.1.2. Processos e práticas de avaliação (Dimensão A2)

Na dimensão *Processos e práticas de avaliação* identificámos uma categoria de análise, que designámos *processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas*, e delineámos quatro subcategorias, com destaque para as principais modalidades de avaliação utilizadas, os sujeitos implicados na avaliação e os momentos e procedimentos utilizados nesse processo (Tabela 3, Anexo 2, Apêndice IV).

Relativamente à primeira subcategoria - *modalidades de avaliação identificadas pelos professores* -, todos os entrevistados reconhecem as principais modalidades de avaliação no ensino básico, embora isso não signifique que recorrem a elas com frequência:

“A sumativa e a formativa que é feita pelos professores”. (E1)

“Sumativa, diagnostica e formativa”. (E2)

“Normalmente, no ensino básico, na prática, temos a avaliação formativa/contínua, diagnóstica e sumativa; a diagnóstica também faz parte... (E4)

Quando questionados sobre as modalidades de avaliação que consideram mais importantes, a maioria das opiniões identificam a avaliação formativa, embora se saiba que, na prática, continua a imperar a avaliação sumativa:

“Formativa feita de forma informal nas aulas pelos professores e sumativa”. (E1)

“Considero a formativa mais importante, porque o professor está na frente do aluno todos os dias e tem tudo para ver os alunos”. (E2)

“(...) todas são importantes mas, para mim, a mais importante é a formativa”. (E4)

“Geralmente é mais utilizada a avaliação formativa e a sumativa no entanto...”. (E5)

Geralmente é a formativa porque permite avaliar ao longo de todo o processo, através de perguntas orais, de questões escritos e também os testes que são realizados no fim de uma unidade curricular ou trimestre”. (E6)

Como podemos constatar, em termos discursivos os professores valorizam bastante a avaliação formativa. No entanto, o entrevistado (E7) considera que a avaliação formativa é mais utilizada e mais valorizada pelos professores, enquanto o entrevistado (E8), afirma que geralmente os professores dizem que fazem avaliação formativa mas não apresentam dados ou informações sobre o mesmo.

“A modalidade mais utilizada e a mais valorizada pelos professores é a sumativa”. (E7)

“Normalmente, o professor apresenta dados de avaliação sumativa, e se, se perguntar aos professores se fazem a avaliação formativa, dizem que fazem mas geralmente não tem dados” (E8).

Podemos verificar, pelas evidências no teor dos discursos, que todos os entrevistados têm a noção das modalidades da avaliação e que a maioria reconhece a avaliação formativa como modalidade mais importante no processo ensino-aprendizagem. Porém, a realidade demonstra-nos que as práticas que se desenvolvem nas escolas nem sempre estão em sintonia com os discursos que as suportam.

Relativamente à segunda subcategoria - *Sujeitos envolvidos no processo de avaliação* -, com particular destaque para a *intervenção do aluno* (Quadro 1, Anexo 1, Apêndice IV), verificamos que as opiniões são quase unânimes, identificando como principais intervenientes na avaliação e no processo de construção de instrumentos o núcleo pedagógico, os gestores e os professores, embora alguns entrevistados considerem também os pais e/ou encarregados da educação e os coordenadores pedagógicos (Tabela 4, Anexo 2, Apêndice IV):

“Geralmente na avaliação sumativa os testes são elaborados pelos professores das classes que são revistas pelo núcleo pedagógico do pólo”. (E1)

“Núcleo pedagógico, pais e ou encarregados da educação e coordenadores pedagógicos”. (E2)

“Normalmente os pais e ou encarregados da educação e os próprios coordenadores que recolhem todos os dados para fazerem análise na delegação e identificar maiores dificuldades dos alunos e apoiar professores, no sentido de ajuda-los a melhorar principalmente nas turmas compostas e turmas de pluridocência”. (E3)

“Professores, pais, gestores coordenadores e alunos; em fim a comunidade educativa”. (E4)

“O professor está no centro de todo o processo de avaliação que se realizada na sala de aula”. (E5)

“Na avaliação participam os alunos, os professores e os coordenadores e gestores dos pólos”. (E6)

“Gestor, núcleo pedagógico professores e alunos”. (E7)

“Dentro da escola quem faz a avaliação é o professor e o aluno é objecto de avaliação”. (E8)

Quando questionados sobre a intervenção do aluno nesse processo, a grande maioria dos entrevistados consideram o aluno como um elemento secundário, participando essencialmente na apresentação do que aprendeu ao longo de um determinado tempo, em relação a um segmento de ensino ou conteúdo curricular:

“Os alunos só têm intervenção na execução dos testes”. (E1)

“Os alunos ficam a conhecer o teste só no dia da execução. Portanto têm uma intervenção nula”. (E2)

“O aluno só intervém mostrando o que aprendeu ao longo do processo de ensino e aprendizagem”. (E5)

“Respondem as questões orais e escritos propostos pelos professores, através dos trabalhos de grupos de trabalhos individuais, portanto ele é um elemento passivo para seguir as orientações e as ordens propostos pelos professores nos testes ou nas questões orais e escritos” (E6)

“Resolver testes e exercícios propostos pelos professores”. (E7)

“O aluno é só para prestar conta sobre o que sabe”. (E8)

No entanto, dois entrevistados acabaram por se referir ao aluno como elemento com alguma intervenção no processo, justificando que sendo o elemento fulcral do sistema pode dar o seu contributo com propostas de trabalho de grupo, questões e outras formas de reflexão sobre a sua própria aprendizagem.

“O aluno sendo o factor centro do processo ensino-aprendizagem, tudo o que é feito é direccionado para ele, participam através de propostas de jogos, trabalhos de grupo (...). (E3)

“Normalmente, serve para o aluno fazer a reflexão sobre a matéria que ele adquiriu”. (E4)

Tendo em conta os discursos revelados nas entrevistas (Tabela 5, Anexo 2, Apêndice IV) podemos concluir que os professores, por norma, circunscrevem a avaliação à realização de testes, num processo pouco transparente, onde os critérios tanto de classificação como de correcção, ou mesmo os conteúdos a ser avaliados, não são explicitados nem socializados com os alunos durante as aulas.

No que diz respeito à subcategoria *procedimentos e instrumentos utilizados pelos intervenientes na avaliação dos alunos*, a maioria dos entrevistados refere que, por norma, utiliza testes, questões orais e escritas e, principalmente, registos das informações recolhidas no processo de avaliação sumativa. Utilizam ainda a caderneta de turma e outros instrumentos acessórios para registar os resultados dos testes e da aprendizagem:

“Os professores na sala, todos os dias fazem registos com mais e menos ou com bom, suf.” (E2)

“(…) através de jogos testes, jogos questões, exercícios orais e escritos, apresentação de trabalho curricular”. (E3)

“Os professores geralmente apresentam questões orais e escritas (...), recolhem também os dados dos testes sumativos e formativos, da participação dos alunos nas aulas e realizam também trabalhos de grupo”. (E5)

“Os professores elaboram as questões orais e escritas, propõe-nas aos alunos para responderem e depois registam nas fichas de registos de avaliação”. (E6)

“(…) exercícios, testes, questões orais e escritos no quadro ...” (E7)

“Os professores utilizam mais questões, trabalho de casa e testes” (E8).

No que tange aos principais procedimentos utilizados para avaliar os alunos, os entrevistados afirmam que identificam e seleccionam conteúdos e objectivos relevantes, que pretendem avaliar, sendo os mesmos, em grupo ou através do núcleo pedagógico dos pólos, compilados e estruturados em itens que integram os testes a serem resolvidos pelos alunos:

“Através de propostas que os professores elaboram em casa e entregam ao núcleo pedagógico que orienta e organiza todo o processo”. (E1) A compilação dos testes é feita pelo núcleo pedagógica, mas as propostas das questões são elaboradas pelos professores das turmas, na avaliação formativa elaboram as questões e orientam os alunos”. (E2)

Na elaboração dos testes pedem apoios nas equipas pedagógicas, e propõe os conteúdos que pretendem avaliar aos seus alunos. “Alguns testes são elaborados pelos próprios professores, com o apoio dos coordenadores nos seus pólos afectos”. (E3)

“Na nossa escola, os professores seleccionam os conteúdos e os objectivos relevantes, formulam as questões, ou seja elaboram os itens com grelhas de correcção e com tabelas de especificação...”. (E5)

“Seleccionam os objectivos relevantes, trabalhados ao longo de uma unidade curricular, constroem os itens as grelhas de cotação e de correcção, e depois de corrigidos registam os resultados nas fichas existentes para o efeito”. (E6)

“Os professores identificam os conteúdos entre professores que leccionam o mesmo ano, depois dividem-se por núcleo pedagógico e de seguida elaboram os testes.” (E7)

“Quer dizer, normalmente o seu procedimento é elaborar questões através de testes ou questões soltas, quando o aluno responde, geralmente o professor considera que há aprendizagem, se não responde considera que não houve aprendizagem”. (E8)

Quanto aos principais momentos e à frequência com que é realizada a avaliação, as opiniões dos professores estão explícitas na Tabela 6, Anexo 2, Apêndice IV. Os entrevistados foram unânimes ao afirmar que os testes sumativos são realizados duas vezes por trimestre e que a avaliação formativa se realiza ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ainda que de forma informal:

“No inicio os professores fazem a avaliação diagnostica para conhecer o aluno, depois faz a avaliação formativa ao longo da execução das aulas, para verificar o grau de aprendizagens dos alunos, Utilizam ainda a avaliação sumativa que é feita duas vezes por trimestre”. (E1)

“A sumativa é duas vezes por trimestre a formativa é diária”. (E2)

“A formativa é diariamente e a sumativa é duas vezes por trimestre”. (E3)

“Em alguma turma, os professores fazem a avaliação semanal, outros fazem diariamente mas de forma informal sem registos”. (E4)

Na prática a avaliação sumativa é elaborado duas vezes por trimestre e a avaliação formativa é feita ao longo de toda a unidade ou conteúdo de aprendizagem”. (E5)

Os testes formativos são realizados ao longo do processo ensino-aprendizagem e as sumativas duas vezes por trimestre”. (E6)

“Os testes sumativos mensais ou seja, duas vezes por trimestre”. (E7)

“Na prática o teste é feito duas vezes por trimestre, em relação a outras formas de avaliação, os professores dizem que fazem todos os dias mas geralmente não registam, alguns fazem, mas na maioria dos professores não registam a avaliação diagnostica e formativa”. (E8)

A análise das respostas dos professores, às questões que lhe lançámos durante as entrevistas, permitem-nos constatar dois aspectos relevantes. Em primeiro lugar, o facto de a avaliação das aprendizagens ser da exclusiva responsabilidade do professor, relegando o aluno para a posição de mero objecto a avaliar, cabendo-lhe apenas o papel de demonstrar se “reteve” os conteúdos trabalhados nas aulas, num processo nem sempre transparente, dada a ausência de critérios de avaliação que permitam explicitar as regras do jogo. Em segundo lugar, a prevalência da avaliação sumativa, como modalidade dominante do processo de avaliação, deixando a avaliação formativa no terreno da mera informalidade, contrariando assim os mais elementares pressupostos que fazem da avaliação uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3. Procedimentos utilizados na construção de instrumentos (Dimensão A3)

Nesta dimensão recolhemos informação referente aos procedimentos utilizados pelos professores na construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens. A única categoria definida - *procedimentos desenvolvidos na construção de instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos* – integra quatro subcategorias, a saber: (i) *Práticas de elaboração e utilização de instrumentos*, na qual se procuram identificar os instrumentos mais importantes, os propósitos que presidiram à elaboração dos instrumentos e os domínios de aptidões privilegiados; (ii) *Intervenientes no processo de construção de instrumentos*; (iii) *Procedimentos utilizados na construção de instrumentos*; (iv) *Identificação de referências legislativas sobre a avaliação em Cabo Verde*, com incidência na(s) modalidade(s) que merece(m) maior destaque.

Relativamente às práticas de elaboração e utilização de instrumentos (Tabela 7, Anexo 2, Apêndice IV), os discursos dos professores referem de forma explícita que as práticas de elaboração e instrumentos de avaliação se circunscrevem, essencialmente, aos testes, às questões orais e escritas e a outros instrumentos acessórios de registo, o que de resto tinha já sido evidenciado nas questões anteriores, privilegiando os procedimentos atinentes à avaliação sumativa.

“São utilizados trabalhos de casa, testes e questões orais”. (E1)

“Testes e fichas de registos dos resultados”. (E2)

“Os instrumentos que mais se utilizam nas escolas são: questões orais e escritas, através dos testes alguns professores utilizam o trabalho de grupo mas este é coisa rara”. (E4)

“Temos a modalidade diagnóstica, a sumativa e a formativa, temos também documentos de registos, mas muitos professores não registam”. (E5)

“Instrumento mais utilizado é o teste e os seus acessórios. Eu pensei em testes porque tem comprovativos, embora sabemos que todas as aulas são orientadas por questões orais, ou escritos, normalmente são questões orais que aparecem como que esporadicamente no momento”. (E8)

Podemos salientar ainda que os entrevistados de Santa Catarina destacam a utilização do Diário de Frequência e Avaliação, sendo este um instrumento que não se utiliza nas escolas do concelho do Tarrafal.

“Geralmente os professores utilizam o diário de frequência e avaliação, a caderneta da turma e os testes de avaliação, também utilizam as fichas de registos dos resultados”. (E6)

“Sim! sim! sim! os instrumentos são diários de frequência e avaliação, fichas de registos sumativos e testes”. (E7)

“Pelo menos um entrevistado do Tarrafal referiu-se à caderneta de turma que é também utilizado semente nesse Concelho. “Neste momento todos os professores já têm a caderneta, na prática os professores utilizam mais os seus registos diários da avaliação contínuas e a parte sumativa”. (E3).

No que diz respeito aos instrumentos mais utilizados pelos professores na avaliação dos seus alunos, verificou-se mais uma vez uma certa discrepância entre os entrevistados dos dois conselhos; os professores que leccionam em escolas do Tarrafal privilegiam os testes e o registo escrito, em contraponto com os professores que leccionam no concelho de Santa Catarina, onde o Diário de Frequência e Avaliação é o instrumento eleito. A este propósito, os professores que pertencem a escola do concelho do Tarrafal afirmam que:

“O mais importante é o teste”. (E1)

“Ficha de registo de avaliação formativa todos os dias é mais importante”. (E2)

“Normalmente todos são importantes, para mim os registos diários são mais importantes (...) Normalmente os professores usam os seus cadernos com nomes dos alunos que vão avaliar nesses dias (...) Normalmente há professores que usam objectivos... no entanto cada um usa a sua forma de registar não há uma forma instituída a ser cumprida pelos professores. (...)”. (E3)

Por seu turno, os professores de Santa Catarina afiançam o seguinte:

“Eu considero mais importante o diário de frequência e avaliação, porque permite recolher mais informações sobre o aluno, e o professor tem mais margem para registar várias coisas que acontecem dentro da sua sala de aula”. (E5)

“Considero mais importante o diário de frequência e avaliação, porque permite recolher vários dados sobre o aluno”. (E6)

“Questão: quais é que considero mais importantes? (...) Diários de frequência e avaliação”. (E7)

Um dos entrevistados não quis destacar nenhum instrumento em particular, porque considera que deve haver um equilíbrio e uma harmonização na utilização dos mesmos: “Eu não vou sobrevalorizar um em relação a outro, eu penso que deve ter um equilíbrio entre todos os instrumentos, porque considero que se existe diferença nos alunos deve haver também diferença nas formas como são avaliados”. (E8)

No que concerne aos propósitos e práticas de elaboração e utilização dos instrumentos de avaliação, os entrevistados foram unânimes em afirmar que são concebidos principalmente para registar ou avaliar o produto das aprendizagens, o que, mais uma vez, confirma ser a avaliação sumativa a modalidade privilegiada:

“Para avaliar as aprendizagens no final de um período de um conteúdo, ou seguimento de ensino”. (E1)

“Como já tinha dito, o teste é no fim, há fichas que servem para o fim do trimestre. Há fichas para todos os dias também há fichas por unidade temática. Geralmente a avaliação é realizada no fim de um semestre e no fim das unidades curriculares para avaliar o produto”. (E2)

“O que encontramos nas escolas são os resultados que retratam o produto de aprendizagem dos alunos”. (E3)

“Quer dizer, o mais ideal é a construção do processo, mas na prática, os professores preocupam-se mais com o produto”. (E4)

“Geralmente os professores registam tanto o processo como o produto, por exemplo com os diários de frequência e avaliação podem registar tanto um como o outro, enquanto, se verificamos na prática vemos que muitos professores não registam convenientemente os dados de aprendizagens dos alunos. O que encontramos nas escolas são os resultados que retratam o produto de aprendizagem dos alunos”. (E5)

“Na prática é para avaliar o produto das aprendizagens dos alunos”. (E6)

“Eu acho que é mais tomado em conta o produto, não se analisa os resultados por objectivo é mais para o produto final para identificar os alunos de quinze, vinte, etc....” (E7)

“Normalmente, na minha percepção, vejo que os professores preocupam-se mais com o produto, até vejo que dão pouco valor ao processo. A nível comparativo, vejo professores que consideram que um aluno sabe mais que outro, sem levar em conta o ponto de partida, as diferenças individuais, ou seja os professores não respeitam as diferenças na avaliação dos alunos”. (E8)

Quanto às dimensões e aptidões que são privilegiados pelos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, os entrevistados afirmam, na sua maioria, que o conhecimento ocupa na sua plenitude as práticas e os instrumentos usados pelos professores:

“A escola está condicionada... Geralmente avaliamos somente o domínio de conhecimento”. (E1)

“Domínios mais relevantes são dos conhecimentos”. (E2)

“A maior parte das vezes quando fomos para as escolas encontramos professores que avaliam mais os conhecimentos. Os valores e os comportamentos estão mais explícitos nas áreas de língua portuguesa e ciências integradas”. (E3)

“Não quer dizer que valores e comportamento não entram, mas, o mais importante é o conhecimento dos conteúdos trabalhados nas aulas”. (E4)

“Os instrumentos permitem registar tanto as atitudes como os comportamentos dos alunos, normalmente nos diários de frequências e avaliação existem espaços para registar tanto um como o outro, mas na prática só encontramos registados os conhecimentos”. (E5)

“A avaliação centra-se mais no conhecimento dos alunos existem poucas referências aos outros domínios, não existem fichas a não ser os diários de frequências e avaliação para registar algo a não ser os resultados das aprendizagens”. (E6)

“Por exemplo se existe avaliação onde que entra a parte de valores? Se é só conhecimento ou entra também valores comportamentos e outras habilidades, acho que fazem pelo menos a parte de cidadania é valores ou não, (...) então é valores e conhecimentos, comportamentos agora não sei ...”. (E7)

“Quer dizer nos diários das frequências avaliação, temos itens que referem a atitudes, comportamentos e habilidades, por exemplo nas áreas das expressões. Existe instrumentos de registos mas é aqui que está o problema, porque os professores não registam, nesses aspectos podemos dizer que os professores preocupam-se mais com os registos dos conhecimentos”. (E8)

As afirmações dos professores permitem-nos inferir que a sobrevalorização dos conhecimentos acaba por relegar para plano menos os procedimentos, as atitudes e os valores, aspectos estruturantes na formação de cada indivíduo. Constatou-se que a escola se encontra manietada, limitando a quase totalidade da sua acção à transmissão e avaliação de conhecimentos com base em modelos mais tradicionais, onde vigora a centralidade do professor ao nível dos processos de ensino-aprendizagem e da avaliação. Verifica-se, ainda, que os professores valorizam sobretudo os produtos de aprendizagem, em detrimento de um processo de construção integrado e partilhado de conhecimentos, em interacção com o contexto em que cada escola se insere e com o quotidiano dos alunos.

No que diz respeito aos *Procedimentos utilizados na construção dos instrumentos de avaliação das aprendizagens* (Tabela 8, Anexo 2, Apêndice IV), existe uma convergência de práticas nos dois concelhos onde decorreu o nosso estudo. Relativamente aos intervenientes no processo de concepção dos instrumentos, os entrevistados afirmam que se trata de uma tarefa da responsabilidade, quase exclusiva, dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos ou do próprio Ministério da Educação:

“Os professores das classes, o núcleo pedagógico e o pessoal da Delegação”. (E1)

“Professores, núcleo pedagógico da escola, coordenadores e ministério da educação”. (E2)

“Os coordenadores, gestores professores que fazem parte do núcleo”. E3; “Professores, gestores, coordenadores...”. (E4)

“Geralmente os professores participam com a elaboração das propostas que vão receber algumas sugestões de melhoria na Delegação pelos coordenadores, o diário de frequência e

avaliação por exemplo, receberam algumas propostas de melhorias de modo a serem adaptados a realidade do concelho. Os professores com o acompanhamento dos gestores e coordenadores elaboram os testes sumativos do final dos trimestres e dos finais do ano”. (E5)

“Os professores, que elaboram os testes para a avaliação dos seus alunos, os coordenadores que também fazem as propostas de testes para a avaliação final dos alunos da 3ª fase, o próprio ministério da educação que propõe as fichas de registos os diários de frequência e avaliação e as fichas de comunicação aos pais” (E6)

“O professor o gestor os coordenadores, ministério da educação”. (E7)

“Normalmente, os professores elaboram juntamente com os gestores, algumas vezes, verifica-se a presença de coordenadores por zonas, ou seja, quando os coordenadores têm disponibilidades vamos e damos o nosso apoio”. (E8)

Com base nestes discursos, podemos concluir que são os professores, os gestores e os coordenadores pedagógicos que procedem à elaboração dos instrumentos de avaliação, juntando-se para elaborarem essas provas e seus acessórios, tendo em conta a própria essência do ensino e de aprendizagem praticada pelos mesmos nas nossas escolas. Mais uma vez se verifica uma atenção especial consignada aos testes de avaliação, bem como aos resultados obtidos pelos alunos através da sua resolução.

Ainda na mesma dimensão - *procedimentos usados pelos professores na construção dos instrumentos para a avaliação dos seus alunos* (Tabela 9, Anexo 2, Apêndice IV) - verificamos que existe uma clara semelhança nos discursos dos entrevistados, dos dois concelhos onde decorreu o estudo. As opiniões manifestadas permitem constatar que existem professores ou unidades de ensino onde persistem alguns problemas, quer na elaboração dos testes e respectiva definição de objectivos, quer ao nível das tabelas de especificação, quer ainda ao nível da elaboração de outros acessórios essenciais e imprescindíveis para a elaboração de provas de avaliação:

“Normalmente nem todos fazem, existem classes que elaboram os testes de acordo com os objectivos... uns põem, outros não, uns põem objectivos, cotação, tabelas e grelhas, no 5º ano não se verifica, tira-se somente a grelha e a cotação” (E1)

“O primeiro procedimento é recolher os conteúdos mais relevantes, seguidamente, define-se os objectivos e elabora-se os testes com tabelas e grelhas, a definição de critérios fica por fazer. Geralmente na prática essa definição de critério não acontece” (E4)

“Alguns tempos atrás elas preocupavam mais com a elaboração dos itens, sem grelhas nem tabelas. Agora com alguma sensibilização, verifica-se que os professores estão a elaborar os objectivos, as grelhas, as tabelas e os itens convenientemente. Embora podemos considerar que grande número de professores levam testes de anos anteriores copiam e passam para a frente”. (E8)

Porém, as declarações dos entrevistados permitem identificar um conjunto de procedimentos básicos que são tidos em conta na elaboração dos testes de avaliação. Referimo-nos especificamente à identificação e selecção de conteúdos relevantes, à

definição dos objectivos, à elaboração de tabelas de especificação e de grelhas, à definição de critérios de correcção e à elaboração dos itens dos testes:

“Identificam os conteúdos, definem os objectivos que querem avaliar, elaboram as grelhas, as tabelas de especificação e os itens dos testes.” (E2)

“Sim! Sugerem os conteúdos fazem propostas dos testes, apresentam as propostas dos conteúdos que foram abordados e os coordenadores e gestores organizam e compilados juntamente com os elementos do núcleo pedagógico, os testes com tabelas de especificação, grelhas de correcção e de cotação ” (E3)

“Os professores elaboram as propostas dos objectivos relevantes com grelhas e tabelas de especificações.” (E5)

Um dos entrevistados destacou o preenchimento da Diário de Frequência e Avaliação como procedimento habitual do professor no processo de avaliação, não deixando de destacar as acções anteriores, formuladas por outros:

“Os professores preenchem os diários da frequências e avaliação com os dados recolhidos ao longo do processo ensino-aprendizagem, fazem também, a formulação dos objectivos para avaliarem os seus alunos através de testes, elaboram os itens e grelhas de correcção dos testes e socializam alguns instrumentos com os professores no caso de diário de frequência e avaliação que foram introduzidos algumas alterações adaptadas à realidade e depois foi apresentado aos professores para discussão e análise antes da utilização nas escolas” (E6).

Em face dos resultados, podemos afirmar que os professores se reúnem pontualmente para produzirem instrumentos para avaliarem os seus alunos, especificamente os testes de avaliação e seus acessórios. No entanto, verifica-se um défice no que toca aos procedimentos e instrumentos que permitem aferir o progresso das aprendizagens sequenciadas dos alunos, o que seria viável através da avaliação contínua e formativa, de carácter diagnóstico ou formador. Os entrevistados que leccionam nas escolas do concelho de Santa Catarina utilizam mais o Diário de Frequência e Avaliação, que reformulam para serem adaptados ao contexto e à realidade do concelho, podendo servir perfeitamente para registar aprendizagens que retratam o quotidiano lectivo dos alunos, englobando modalidades de avaliação tanto de teor formativo como sumativo.

Relativamente à subcategoria relativa aos *Referentes legislativos que orientam a avaliação das aprendizagens no ensino básico em Cabo Verde* (Tabela 10, Anexo 2, Apêndice IV), as opiniões dos entrevistados são unânimes no que se refere ao não cumprimento de grande parte dos preceitos emanados, sobretudo no que tange às práticas e aos procedimentos de utilização dos instrumentos de avaliação ao nível deste subsistema:

“O diário de frequência e avaliação não é utilizado, portanto, não podemos considerar que se cumpre na íntegra, porque muita coisa fica por fazer, principalmente a utilização e o preenchimento adequado dos instrumentos de avaliação.” (E1)

“São usados a caderneta da turma e as fichas de informações aos pais, fica por cumprir outras formalidades como o preenchimento do DFA.” (E2)

“Em parte sim! Mas, posso, afirmar que na sua, maioria geralmente na nossa prática, alguns professores usam a caderneta, o diário de frequência e avaliação não é utilizado. Normalmente um dos indicadores definidos no processo de acompanhamento dos professores é verificar se os professores utilizam a caderneta na avaliação dos seus alunos, relativamente ao diário de frequência e avaliação não são usados pelos professores; usam mais fichas e grelhas para registrar os resultados dos testes sumativos.” (E4)

“Alguma coisa é cumprida mas fica muita coisa por cumprir, por exemplo, muitos professores não usam o diário de frequência e avaliação, mas podemos dizer que cumpre-se o necessário.” (E5)

“Um grupo significativo de professores usam e respeitam as normas que rezam a legislação, outros não, por exemplo, no que tange à utilização e prendimento de diários de frequência e avaliação, muitos professores não usam convenientemente estes instrumentos.” (E6)

“Há limitação no preenchimento de fichas e diário de frequências, a caderneta da turma não existe pelo menos no nosso concelho.” (E7)

“Há uma coisa que... Relativamente ao diário de frequência e avaliação, posso dizer que quase todos os professores utilizam. A caderneta da turma geralmente não é utilizada, usam também as fichas de registos que no diário tem também espaços para preencher e registar.” (E8).

Quando questionados sobre a modalidade de avaliação que merece maior destaque por parte dos professores, a quase totalidade dos entrevistados não tiveram dúvidas em afirmar que a avaliação sumativa é a modalidade privilegiada no dia-a-dia das escolas:

“Verifica-se que se preocupa mais com a avaliação sumativa” (E1)

“Normalmente que tem mais peso é a avaliação sumativa, porque na avaliação formativa, cada professor livremente usa o instrumento que quiser, enquanto, que na sumativa, juntam-se para elaborar testes e as fichas são oficiais, por isso, tem mais peso a avaliação sumativa.” (E4)

“A modalidade formativa, porque ajuda os professores no seu trabalho, mas na prática o que se verifica é que os professores dão mais atenção à avaliação sumativa.” (E6)

“No nosso diário engloba, todas as modalidades (...) acho que a avaliação é um processo que engloba elaboração de testes diários. Na nossa prática agora os professores dão mais atenção ao preenchimento de resultados de testes e diários de frequência e avaliação.” (E7)

“Mais é a sumativa, no seio dos professores, não se encontram professores com dados de avaliação diagnóstica ou formativa. Um número mínimo de professores aparece com dados referentes a essas modalidades de avaliação.” (E8).

2.1.4. Impacto da utilização de instrumentos de avaliação (Dimensão A4)

Esta dimensão, que integra uma categoria de análise ao longo da qual pretendemos aferir o *Impacto da utilização de instrumentos na avaliação das aprendizagens dos alunos* (Tabela 11, Anexo 2, Apêndice IV), engloba cinco subcategorias: (i) *Impacto dos instrumentos na avaliação*, (ii) *Implicações dos instrumentos de avaliação*, (iii) *Importância do registo de dados na avaliação dos alunos*, (iv) *Impacto dos resultados de avaliação* (onde se contrapõem quantidade e qualidade) e (v) *Opiniões de professores sobre a avaliação das aprendizagens em Cabo Verde* (focalizando nesta subcategoria a importância da participação em seminários de formação, as formas como os professores constroem os instrumentos e a avaliação em Cabo Verde).

Na primeira subcategoria - *Impacto dos instrumentos na avaliação* -, pelo menos três entrevistados destacaram como primeiro aspecto a abrangência do instrumento, sobretudo no que tange à visibilidade de todo o processo de ensino-aprendizagem e da avaliação que se desenvolvem na escola, devendo envolver todos os sujeitos implicados no sistema:

“Os instrumentos servem para avaliar o próprio sistema, o aluno na turma, serve para apresentar aos pais se o aluno acompanha e se estão em condições de transitar ou não” (E1)

“Normalmente tem que ter tudo isso para saber em que fazer, ou seja, avaliar tudo, o professor ao avaliar,... avalia-se tudo, normalmente quem avalia ajuda em tudo, principalmente em orientar os sujeitos que fazem parte de toda a comunidade educativa, e saber como ajudar cada um, como está e como ajudar” (E3)

“Ajuda a regular todo o processo de ensino e aprendizagem nas escolas” (E5).

Os outros entrevistados incidiram mais sobre aspectos relacionados com a sala de aulas, destacando a importância dos instrumentos na regulação do grau de cumprimento dos objectivos definidos e a existência de vantagens e dificuldades que os professores enfrentam ao utilizarem os instrumentos no processo de avaliação:

“Permite verificar o nível de aprendizagem dos alunos, preparar os alunos para os testes finais e para resolver questões e problemas do quotidiano. Dá para ver como determinados conteúdos foi trabalhado, ajudar o aluno a resolver os problemas do quotidiano escolar” (E2)

“Serve para tomada de decisões no sentido de mudar a prática para ajudar o aluno, por exemplo quando verificares que os alunos não concretizarem algum objectivo, o professor deve procurar formas de ajudar a alunos na superação das suas dificuldades” (E4)

“Eu acho que os instrumentos espelham o aluno (...) serve para ver até que ponto os objectivos foram atingidos e traçar outras estratégias para os alunos que não conseguirem” (E7)

“Vejo que alguns alunos se sentem desmotivados, quando os professores geralmente usam os testes escritos, os alunos que tem problemas de escrita ou de leitura, é que sentem maiores dificuldades na resolução dos mesmos, por isso, os alunos que não tem aproveitamentos nas escolas geralmente, são aqueles que revelam dificuldades na escrita e na leitura” (E8).

Quanto às *Implicações dos instrumentos de avaliação* (Tabela 12, Anexo 2, Apêndice IV), quer nas práticas pedagógicas do professor quer nos processos de ensino-aprendizagem, os entrevistados afirmam que a utilização de instrumentos de avaliação ajuda o professor a melhorar as suas práticas e a aprendizagem dos alunos:

“Permite ao professor mudar de estratégias de ensino para melhorar o aproveitamento dos seus alunos” (E1)

“O que é que pode mudar no aluno? (...) Aí o professor pode ver se é o aluno que está com dificuldade ou o próprio professor. O conteúdo que foi transmitido vai ao encontro do aluno? pode ajudar o professor ainda a mudar a sua prática” (E2)

“Claro que sim! Ajuda os professores para saber como está, quem ajuda, como ajudar os alunos no processo ensino-aprendizagens” (E3)

“Implicação na mudança de estratégia, ajuda a melhorar as aprendizagens dos alunos e contribui para a mudança de práticas” (E4)

“Permite ao professor reflectir o seu trabalho e ajuda a acompanhar a evolução dos alunos ao longo da sua aprendizagem” (E5)

“Ajuda o professor a melhorar a prática da sala de aula, e ajuda o professor a fazer a auto-avaliação do seu próprio trabalho” (E6)

“Deve continuar a utilizar os instrumentos para ver até que ponto a sua prática está sendo positivo ou não, saber o que é que passa e verificar se deve continuar ou mudar a sua prática” (E7)

Um dos entrevistados referiu-se a algumas práticas dos professores em relação ao uso dos instrumentos, afirmando que os professores geralmente não analisam os dados e quando existe insucesso culpabilizam o aluno:

“Poucas vezes o professor faz, analise a não ser quando o resultado é tão alarmante, nesses casos o professor procura os coordenadores para o ajudar a analisar e a reflectir sobre os mesmos, de modo a procurar alternativas para melhorar a situação. Mas isso ocorre poucas vezes nas nossas escolas. Os professores não analisam porque consideram o aluno que não consegue ter resultado satisfatórios como “Burro”. Os resultados podem preocupar o professor mas isso não significa actuar, às vezes ficam preocupados mas não fazem nada para melhorar” (E8).

Em suma, não vislumbramos qualquer discurso que evidencie a importância dos instrumentos, como uma ferramenta que permita orientar o aluno na construção da sua aprendizagem, isto é, como um instrumento que o ajude a identificar as suas fraquezas, bem como as suas virtudes e oportunidades para melhorar na sua aprendizagem, ou como um instrumento que ajuda o professor a aperfeiçoar as suas práticas, com vista a desenvolver as aprendizagens dos alunos. Fica bem patente, mais uma vez, a concepção de medida que os professores têm da avaliação, utilizando-a principalmente para verificar o grau de cumprimento dos objectivos. O teste continua a ser o instrumento mais importante e mais utilizado no processo de avaliação, em detrimento das outras modalidades

importantes, principalmente a avaliação formativa que consideramos como fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Um outro analisado foi a *Importância de registo de dados na avaliação dos alunos*, isto é, verificar se os resultados obtidos pelos alunos são utilizados apenas em função dos critérios estabelecidos, dos currículos leccionados, dos objectivos definidos ou da resolução de dificuldades dos alunos. A maioria dos discursos deixa transparecer que os resultados são utilizados geralmente em função dos objectivos, isto é, unicamente para verificar até que ponto os objectivos definidos foram, ou não, cumpridos:

“Penso que é mais nos objectivos e dificuldade dos alunos” (E4)

“Os resultados normalmente são utilizados em função dos objectivos trabalhados ao longo do processo ensino-aprendizagem” (E5)

“Em função de critérios e objectivos definidos pelos professores” (E6)

“Eu acho que é em função dos objectivos e das dificuldades dos alunos, mas também esses exercícios saem dentro dos currículos” (E7).

Verifica-se que existem alguns problemas, no que tange à análise dos resultados. Pelo menos dois entrevistados deixaram transparecer que poucas vezes se faz essa análise, ou seja, muitas vezes os registos não são feitos e quando são os professores não são descritivos o suficiente para caracterizar as dificuldades dos alunos, o que impede o desenvolvimento de acções coordenadas e integradas:

“Por exemplo, na nossa escola se os resultados não são alarmante, fica como está. Geralmente os resultados são apresentados aos professores e discute-se as estratégias para minimizar os problemas” (E1)

“Não entendi! (...) Agora já entendi), às vezes consegue resultados maus e o que se aconselha aos professores é que devem fazer uma análise mais descritivo possível dos resultados. Às vezes os professores falam que os alunos têm problemas mas não sabem especificar se é na leitura por exemplo se trocam letras ou se não conhecem os fonemas, normalmente há um grande número de professores que acham que quando o aluno tem problema é porque não tem capacidade, mas não apresentam análise detalhado dos resultados” (E8).

Ainda no domínio do impacto resultante da utilização de instrumentos, procurámos averiguar se *a forma de utilização de instrumentos pode ajudar a melhorar a qualidade da avaliação das aprendizagens dos alunos* (Tabela 14, Anexo 2, Apêndice IV). As opiniões dos entrevistados são praticamente unânimes ao considerarem os benefícios que podem resultar da utilização desses instrumentos, em termos de melhoria da qualidade da avaliação das aprendizagens:

“Sim! Ajudam de que maneira! Se é isso que temos não podemos dizer que não, podemos considerar que mais de 60% fazem uma avaliação que podemos considerara num nível satisfatório, no entanto, não há nada perfeito, tem professor que avalia de forma, real, outros não” (E1)

“Ajudam sim! Dá para ver se, se deve avançar ou se é para retroceder e rever os conteúdos e melhorar as aprendizagens do aluno” (E2)

“Sim! Quando recolhe todos os dados de avaliação qualitativa e quantitativa fica mais fácil avaliar o aluno” (E3)

“Acho que sim! porque quando temos mais instrumento temos mais informações” (E4)

“Sim! Porque ajuda o professor a ter maior informação sobre o aluno e tomar medidas em conformidade com as dificuldades encontradas” (E6)

“Acho que sim! Porque como já tinha dito antes estes instrumentos ajudam o professor a saber como anda a sua turma, em relação ao *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos” (E7)

“Acho que ajuda, embora na prática, isso não acontece, uma vez que não fazem a análise, torna-se muito difícil, isso” (E8).

Na Tabela 14, do Anexo 2, Apêndice IV, estão ainda as respostas dos entrevistados referentes à questão de saber se a quantidade expressa nos instrumentos de registo espelha a qualidade das aprendizagens realizadas, ou seja, se representam de facto o que o aluno sabe na realidade. A grande maioria dos entrevistados afirma que não, que nem sempre as duas informações coincidem:

“Isso! Eu acho que não, nem sempre o que os alunos sabem espelha nos resultados” (E2)

“Nem sempre acontece, normalmente trazem resultados mas na prática não é assim” (E3)

“Não! Normalmente, dificilmente, às vezes, encontras as fichas com avaliação contínua que, é muito boa, chegando na prática, vês que não é assim, embora há professores que aproximam mais da realidade. Mas no fundo, se chegar a 10% ou 20%, não passa, há pessoas que usam mão dura na avaliação” (E4)

“Nem sempre a quantidade expressa nas fichas retrata o que o aluno sabe na realidade” E5;
“Acho que não, nem sempre” (E7)

“Para mim tem muitos equívocos às vezes com os colegas, costumamos comentar que a avaliação é um fictício, as vezes encontramos professores numa turma com as mesmas respostas e vemos que os professores as vezes querem fazer mostrar que os seus alunos têm um nível alto e quando vemos na prática é totalmente diferente, vejamos por exemplo nas áreas das expressões os alunos tem notas mas os professores geralmente dão poucas aulas desta área” (E8).

Verificamos que todos têm a noção de que os instrumentos são essências no processo de avaliação das aprendizagens e contribuem de alguma maneira para melhorar as aprendizagens dos alunos e tornar os resultados mais justas, mais real e mais congruentes com as situações e as especificidades do aluno. No entanto, os entrevistados deixaram transparecer que a quantidade, isto é, as classificações expressas nas fichas de avaliação não coincidem com o que o aluno sabe na realidade, tendo em conta algumas experiências vividas, embora não exista nenhum estudo que fundamente esta opinião. Neste caso,

poderíamos afirmar que existe uma clara discrepância entre o que, na avaliação, se passa em termos quantitativos e qualitativos.

As entrevistas pretendiam, ainda, recolher a opinião dos entrevistados acerca da sua formação, ou seja, recolher dados sobre a sua *Participação em Seminários*, sobre as *Formas como os professores constroem os instrumentos de avaliação* e sobre a *Avaliação em Cabo Verde* (Tabela 15, Anexo 2, Apêndice IV).

Quando questionados sobre a *Participação em Seminários* de capacitação sobre avaliação, mais concretamente sobre construção de instrumentos, mais de metade dos entrevistados (cinco entrevistados) afirma que nunca participou em acções de formação desse tipo, a não ser na Escola de Formação de Professores, onde tiveram oportunidade de se debruçar sobre o assunto: “Nunca” (E2); “Nem sempre, normalmente vi alguma coisa sobre o assunto, sobre avaliação na formação no instituto pedagógico” (E3); “Nunca participei” (E4); “Nunca! São algumas informações que a gente aprende na formação e com a prática, vamos tentando fazer o nosso melhor” (E5); “Não! No IP (instituto pedagógico)” (E7).

Relativamente às *Formas como os professores constroem os instrumentos de avaliação* das aprendizagens dos alunos, os entrevistados foram unânimes em considerar que persistem dificuldades nesse domínio, embora alguns admitam que os professores, à partida, estão em condições para fazerem melhor do que estão a fazer na prática:

“Existem professores que conseguem, mas muitos não” (E1)

“Para mim nem sempre, existem alguns erros na definição de objectivos e na estruturação das questões dos testes” (E3)

“Em parte sim! Normalmente aqueles que foram a formação. Agora temos 100% de professores formados no entanto, existem muitas dificuldades, há professores que elaboram questões que os alunos não conseguem responder” (E4)

“Geralmente os professores conseguem fazer o necessário o essencial, mas não é o que se exige nem o que se pretende” (E5)

“Alguns professores têm dificuldades na elaboração de instrumentos sobre a avaliação das aprendizagens dos seus alunos” (E6)

“Razoável, suficiente, existe algo que precisa mudar” (E7)

“Em condições normais acho que os professores têm condições materiais e informações para fazerem bem mas, na prática, todos os professores tem pressa, querem fazer tudo à pressa, querem fazer tudo rapidamente e quando é assim fica difícil” (E8).

Em relação à opinião dos professores sobre a *Avaliação em Cabo Verde*, todos os entrevistados sentem que se deve mudar alguma coisa, principalmente ao nível das práticas dos próprios professores:

“Alguma coisa deve ser melhorada. Por exemplo, na elaboração dos testes os professores precisam de reciclagem. Até os próprios professores devem fazer a sua própria auto-formação para melhorar a sua prática” (E1)

“Precisa de melhorar e de se alterar muita coisa, começando pelos manuais, programas, guias e instrumentos de avaliação” (E2)

“Se eu disser que está tudo bem, nem é preciso estar aqui. Não posso dizer que está muito mal, há sempre que melhorar” (E3)

“Claro que é necessário melhorar alguma coisa, principalmente com a realização de seminários, reciclagens e actualização das informações novas que são úteis para os tempos que correm” (E5)

“É necessário actualizar principalmente em aspectos relacionados com a construção de instrumentos e de registos, manuais guias e programas de modo a equilibrar as coisas, acho que tudo isto está muito desequilibrado e desactualizado” (E6)

“Eu acho que em termos de avaliação, há muito que estudar em Cabo Verde. A maioria parte dos professores não está a dar atenção aos registos às vezes fazem registos, mas não analisam convenientemente os resultados, portanto o importante não é o registo mas as vezes fazem de forma resumida, deve melhorar um bocadinho” (E7)

“Eu não sou oito nem oitenta, acho que precisa de melhorias, principalmente na avaliação formativa nós somos diferentes, saímos por exemplo para uma caminhada, nem todos estão em condições de chegarem ao mesmo tempo. Por isso, acho que a avaliação deve ser diferenciada, por exemplo os alunos que tem necessidades educativas especiais, muitas vezes são incluídos no mesmo saco, quer dizer, acho que isso é uma coisa que precisa de avançar, de melhorar, e para isso é necessário registar para saber onde pegar” (E8).

Tendo em conta todos esses pontos de vista, podemos concluir que, embora a avaliação faça parte do quotidiano lectivo dos professores, é ainda uma área pouco explorada e pouco aprofundada em Cabo Verde.

A um nível mais global, constatamos que, a nível conceptual, prevalece ainda na mente dos professores uma concepção de avaliação de traços mais tradicionais, continuando, em grande parte, obstinados pela medida e pela quantificação dos resultados. Assim se compreende que os instrumentos e os procedimentos sejam rotineiros, baseados principalmente nos resultados ou nos produtos do conhecimento, servindo a avaliação sobretudo para verificar o grau de cumprimento dos objectivos preconizados e o nível de conhecimentos de cada aluno.

Verifica-se, também, que os professores têm a consciência de que algo deve ser feito para alterar toda esta situação e melhorar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Os professores acreditam que a temática relativa à avaliação, bem como aos

instrumentos utilizados nesse processo, deve ser objecto de uma análise mais aturada, mais reflectida e mais pesquisada, devendo envolver todos os sujeitos que fazem parte do sistema de ensino, principalmente os professores, que têm a seu cargo a principal responsabilidade do processo. Se assim for, estamos convictos de que o sistema de ensino sofrerá modificações substantivas e que os alunos encontrarão condições para melhorar as suas *performances* e o seu sucesso educativo.

2.2. Análise dos dados/informações das grelhas de avaliação

2.2.1. Instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens (Dimensão GA)

Com esta dimensão pretendemos identificar e caracterizar os instrumentos usados na avaliação das aprendizagens dos alunos. No quadro 3 estão identificados alguns dos instrumentos utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Quadro 3 - Instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens

CATEGORIAS						
G1. Tipo de instrumento utilizado na avaliação das aprendizagens.						
G1.1. Identificação dos instrumentos utilizados	Número de instrumentos analisados	Escala de aplicação			Concelho onde se aplica	
		AP⁷	PA⁸	NA⁹	Tarrafal	S. Cat.
Fichas de trabalho (formativo)	0					
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)	15	X			X	X
Grelha de observação das ocorrências na aula	1		X			X
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa	1			X		X
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa	4	X			X	X
Exercícios e grelhas de auto-avaliação	0					
Caderneta da turma	1			X	X	
Diário de frequência e avaliação	1	X				X

⁷ Sim/aplicável

⁸ Pouco aplicável

⁹ Não aplicável inadequado

Estruturámos esta parte do trabalho, destinada à análise dos instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens, em quatro dimensões, tal como se pode verificar no Quadro 2 deste trabalho:

(GA) *Instrumentos usados na avaliação das aprendizagens* (categorias G1 e G2);

(GB) *Incidência do instrumento em relação aos aspectos da avaliação* (categoria G3)

(GC) *Estratégias de aprendizagens promovidas através dos instrumentos* (categoria G4)

(GD) *Estruturas e formas de organização dos instrumentos* (categorias G5 e G&).

Por facilidade de apresentação e leitura dos dados referir-nos-emos ao longo do texto apenas às categorias e subcategorias.

G1.1- Identificação dos instrumentos utilizados

Nesta categoria de análise procurou fazer-se a *Identificação dos instrumentos utilizados*. Para o efeito, foram identificados, recolhidos e analisados, os principais instrumentos que os professores utilizam para avaliarem as aprendizagens dos seus alunos.

De acordo com as modalidades de avaliação, foram identificados um conjunto de instrumentos que podem servir para avaliar as aprendizagens dos alunos no subsistema em estudo. De entre elas, verificamos que as *fichas de avaliação* e/ou *testes escritos* (avaliação sumativa) e os *relatórios/fichas de registos de avaliação sumativa* são instrumentos mais utilizados pelos professores. Tivemos, também, oportunidade de verificar que as *fichas de trabalho* (avaliação formativa) e as grelhas de observação das ocorrências na aula são pouco utilizadas.

Em relação aos *exercícios* e *grelhas de auto-avaliação*, não foram encontrados instrumentos deste género que fossem utilizados pelos docentes. A *Caderneta de Turma* e o *Diário de Frequência e Avaliação* são instrumentos que contêm fichas e grelhas que podem servir para registar informações, tanto sobre a modalidade de avaliação formativa como sumativa ou diagnóstica, verificando-se, contudo, como foi registado por alguns dos entrevistados, que persistem algumas dificuldades por parte dos professores no preenchimento destes instrumentos.

A *Caderneta de Turma* (Anexo 3, Apêndice V) é um instrumento formal, constituído por um conjunto de fichas individuais que permitem registar os resultados de frequência e da avaliação de cada aluno, em cada um dos três trimestres que constituem o ano lectivo. Este instrumento é constituído por duas páginas, sendo a primeira destinada à recolha diária da informação referente a um determinado aluno e a segunda composta de itens que permitem registar os resultados de avaliação no final de cada trimestre. Verificamos ainda que a parte destinada ao registo diário ou contínuo de informações sobre o processo de aprendizagem do aluno tem algumas limitações, porque tem espaços limitados e não apresenta nenhuma tabela que possa servir para explicar os objectivos ou critérios utilizados no processo de avaliação do aluno.

Relativamente ao *Diário de Frequência e Avaliação* (Anexo 1, Apêndice V), este é constituído por fichas e grelhas que permitem registar todos os dados individuais referentes ao aluno (número, sexo, idade, data de nascimento, número de matrícula, morada de encarregado da educação, número de telefone) e apresenta, de forma destacada, o item assiduidade, que vai da página dois à página dezanove. A primeira página é destinada à identificação dos pais e/ou encarregados da educação, contém uma coluna com o item *saída do aluno e suas causas* (data e causas) e, ainda, uma tabela destinada à assinatura do professor. As páginas seguintes apresentam o ano de escolaridade que o aluno frequenta e os respectivos semestres, incorporando um espaço para a identificação do mês, com as respectivas semanas, e uma tabela para o resumo mensal, com identificação dos dias lectivos e o número total de faltas e presenças por aluno. Seguem-se o resumo anual que se compõe de duas páginas, onde se destacam os dias lectivos, as presenças e as faltas apuradas por cada aluno.

O *Diário de Frequência e Avaliação* apresenta, ainda, espaços destinados aos registos das avaliações por área disciplinar e por modalidade de avaliação, espaços que começam na página vinte e dois e terminam na página cinquenta e dois. Nestes itens destacam-se as três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), sendo reservadas duas páginas para cada área disciplinar (Língua Portuguesa, Ciências integradas, Matemática e Expressões). Reservadas para as modalidades de avaliação existem quatro páginas destinadas à avaliação formativa, distribuídas pelas respectivas áreas, e duas páginas para o registo da avaliação sumativa; nesta parte existem espaços para o registo dos objectivos relevantes e um outro espaço destinado ao registo das áreas

disciplinares e à identificação do período do ano lectivo em curso. Depois, seguem-se os espaços destinados ao registo das atitudes e dos comportamentos dos alunos, destacando aspectos tais como responsabilidade, iniciativa, relacionamento inter-pessoal, interesse, espírito crítico, NEE¹⁰, numa secção que começa na página cinquenta e três e envolve um total de oito páginas. São ainda incluídos espaços para outras anotações como, por exemplo, uma página destinada ao registo da classificação do aluno no respectivo ano de estudo, duas páginas que se destinam ao registo de informações concernentes aos alunos portadores de NEE, com tabelas destinadas ao registo da data, do número do aluno, dos principais objectivos avaliados nas diferentes áreas disciplinares e dos resultados. Existe ainda uma página para o registo de observações.

O *Diário de Frequência e Avaliação* é um documento que não se encontra referenciado no Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro, mas tem algumas fichas que são muito importantes no registo da avaliação, tanto na modalidade de avaliação formativa como sumativa. Este documento foi introduzido no sistema de ensino em finais da década de 90, do século passado, no âmbito da reforma educativa que começou em 1994.

No concelho de Santa Catarina fizeram-se algumas alterações à versão original do *Diário de Frequência e Avaliação* (Anexo 2, Apêndice V), introduzindo alguns itens que permitem registar informação mais detalhada, referente ao acompanhamento do aluno em cada área disciplinar, tendo em conta os conteúdos, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para a sua superação. Podemos destacar também a parte destinada ao registo e análise dos resultados dos testes e à apresentação de informações referentes aos alunos com NEE, que tem muito mais detalhe, incluindo a Educação para a Cidadania.

Tendo em conta a escala que definimos para classificar os instrumentos, com base nas principais modalidades de avaliação, *(AP) Sim/aplicável*, *(PA) Pouco aplicável* e *(NA) Não aplicável inadequado*, consideramos que a ficha de avaliação ou teste escrito (de cariz sumativo) e relatório/ficha de registo da avaliação são aplicáveis principalmente na modalidade de avaliação sumativa para aferir e registar o produto, ou seja, os resultados (isto é, as classificações) das aprendizagens dos alunos.

As fichas de trabalho (de cariz formativo), como foi referenciado, são instrumentos que incidem principalmente sobre o processo das aprendizagens e podem ser um recurso

¹⁰ Necessidades Educativas Especiais

importante para registrar as ocorrências e as implicações dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, descrevendo as suas prestações perante uma dada situação concreta de desenvolvimento de aptidões nos vários domínios de aprendizagem.

Pressupõe-se que este instrumento deve ser utilizado pelos professores, de forma informal, visto que ao longo da observação e análise dos mesmos não deparamos com nenhuma ficha deste teor. Existem alguns itens ou espaços para esse fim, principalmente no Diário de Frequência e Avaliação, mas como foi referido por alguns entrevistados são geralmente muito pouco usados pelos professores.

Relativamente ao concelho onde se utiliza ou se aplica o instrumento, verificamos que, na prática, os dois concelhos aplicam os mesmos instrumentos, com excepção da caderneta de turma que é usada somente pelos professores do concelho do Tarrafal e do Diário da Frequência e Avaliação que só é utilizado pelos professores do concelho de Santa Catarina.

G2.1. Caracterização estrutural dos instrumentos

Nesta categoria - *Aspecto gráfico dos instrumentos* -, e respectiva subcategoria - *Caracterização estrutural dos instrumentos* -, pretendemos analisar os aspectos gráficos dos instrumentos de avaliação, e verificar até que ponto facilitam a compreensão do aluno na resolução dos itens que fazem parte da avaliação. Verificamos que, de entre os aspectos inventariados *a priori*, apenas as fichas de avaliação ou teste escrito (sumativos) podiam enquadrar-se nesses parâmetros, verificando que a maioria dos testes analisados apresentam instruções claras, têm tarefas sequenciadas e espaços de referência bem definidos.

Os outros instrumentos analisados não se enquadram nesse perfil, tendo em conta que servem mais para registar resultados das aprendizagens dos alunos após a avaliação, incidindo mais nos produtos e nos resultados das aprendizagens, sendo preenchidos pelos professores (Anexo 4, Apêndice V). Por conseguinte, no Diário de Frequência e Avaliação constam várias fichas e grelhas que permitem registar avaliações das aprendizagens das diferentes áreas curriculares e modalidades de avaliação dos alunos.

2.2.2. Incidências do instrumento em relação aos aspectos da avaliação (Dimensão GB)

Com esta dimensão pretendemos identificar as incidências dos instrumentos em relação aos processos e práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos (Anexo 3, Quadro 5, Apêndice VI). Essas incidências, que estão descritas em categorias e subcategorias, reportam-se aos principais domínios, aptidões, aquisições e competências contemplados pelos instrumentos analisados, tendo em conta aspectos como as habilidades, os comportamentos e o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Na única categoria desta dimensão estão representados os processos e as práticas dos professores na avaliação das aprendizagens, aspectos que são explanados na subcategoria seguinte, a única que esta categoria integra.

G3.1. Aquisições/competências priorizadas nos instrumentos

Tendo em conta, os instrumentos analisados e as práticas dos professores, constatamos que as fichas de trabalho (formativas) não fazem parte dos instrumentos utilizados pelos professores. Os discursos dos entrevistados, quando questionados sobre esta questão, permitem-nos ficar com a percepção de que os trabalhos formativos na sala de aula são executados, na prática, de forma informal e raramente são registados em fichas próprias, produzidas para o efeito. No que tange às fichas e grelhas de avaliação ou teste escrito (sumativos), verificamos que são instrumentos mais utilizados pelos docentes, principalmente para registar os resultados das aprendizagens, como aliás referimos anteriormente. No entanto, são instrumentos pouco apropriados para avaliar aquisições que envolvem atitudes, valores e comportamentos, e não possibilitam que o aluno reflecta sobre a sua própria aprendizagem. Concedem pouca margem de manobra ao professor para analisar e reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Por isso, estão mais adaptados para avaliar conteúdos temáticos, tendo em conta os objectivos preconizados nas aprendizagens declarativas adquiridas e, em muito menor escala, nas aprendizagens interpretativas e operacionais.

A grelha de observação das ocorrências na aula assume-se como um instrumento adequado para registar informações de avaliação, referentes aos valores, atitudes e comportamentos, concedendo ao professor, e ao próprio aluno, a oportunidade de analisar e reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

No entanto, no processo da nossa investigação, não deparamos com nenhuma ficha utilizada pelos docentes que tivesse essas características ou especificidades, a não ser alguns exemplares de grelhas constantes no Diário de Frequência e Avaliação, que é um instrumento utilizados pelos professores do concelho de Santa Catarina e que podem servir, também, para registar conteúdos temáticos das diferentes áreas curriculares, referentes às aprendizagens de nível interpretativo e operacional.

O relatório/ficha de registo de avaliação formativa, as grelhas e os exercícios de auto-avaliação são instrumentos que podem servir para avaliar todos esses parâmetros. Porém, também não foram encontrados instrumentos do tipo, a serem utilizados pelos professores nas suas turmas ao longo do processo de compilação do nosso *corpus* de análise.

A Caderneta de Turma, que permite registar principalmente as avaliações dos conteúdos temáticos da disciplina, tendo em conta os objectivos das aprendizagens, aparecem em menor escala. Este instrumento não permite registar a avaliação referente às atitudes, aos valores e aos comportamentos dos alunos, nem permite que o aluno e/ou o professor façam uma reflexão cabal sobre o processo ensino-aprendizagem.

O Diário de Frequência e Avaliação é, como referimos, o instrumento mais completo em relação aos outros instrumentos utilizados, não só porque permite recolher informações sobre as atitudes, os valores e os comportamentos dos alunos, mas também por permitir compilar dados sobre os conteúdos, os objectivos de aprendizagens operativas e os níveis procedimentais. Porém, também este instrumento permite ao aluno e ao professor uma ínfima margem de análise e de espaço para reflectirem sobre as suas práticas na sala de aulas.

2.2.3. Estratégias de aprendizagem promovidas (Dimensão GC)

Com a presente dimensão pretendemos identificar as principais *Estratégias de aprendizagem promovidas* na utilização dos instrumentos de avaliação dos alunos. Comporta uma categoria - *Estratégias de aprendizagem e níveis de conhecimento priorizados pelos instrumentos* (Quadro 7, Anexo 3, Apêndice V) - e uma subcategoria – *Estratégias de aprendizagem e níveis de conhecimento desenvolvidos*.

G4.1. Estratégias de aprendizagem e níveis de conhecimento desenvolvidos

Nesta subcategoria analisa-se a aplicabilidade do instrumento em relação às actividades e estratégias de ensino, com incidência nos níveis de habilidades e conhecimentos, considerados no processo de avaliação.

As fichas de trabalho (formativas), os relatórios/fichas de registos da avaliação formativa, os exercícios e as grelhas de auto-avaliação são instrumentos que podem perfeitamente servir para implementar estratégias e actividades que incluem todos os parâmetros referidos anteriormente. Só que, neste momento são pouco utilizados pelos professores, situando-se, por isso, ao nível da escala referenciado por “Não Aplicável”.

As fichas de avaliação ou testes escritos (sumativos) e os relatórios/fichas de registo da avaliação sumativa são instrumentos que não permitem a sua aplicação ao trabalho de grupo ou ao trabalho colaborativo desenvolvido na turma, permitindo de forma muito tímida o desenvolvimento de aptidões individuais e a superação das dificuldades dos alunos. Também concedem pouca flexibilidade para a promoção de aprendizagens integradas e transversais a outras áreas de conhecimento. Este tipo de instrumentos não permite que o aluno possa fazer a auto-avaliação da sua aprendizagem e, como foi referido pelos entrevistados, facilitam sobretudo a avaliação das aprendizagens no domínio do conhecimento.

A grelha de observação das ocorrências na aula, que é um item que consta nos Diários de Frequência e Avaliação, pode permitir a avaliação dos parâmetros identificados nesta tabela. Porém, como não foi encontrado nenhum instrumento com essas características, também foram considerados como “Não Aplicável”, ou seja, os professores não utilizam instrumentos deste tipo para registar ou avaliar os resultados das aprendizagens nas suas turmas.

A Caderneta de Turma e o Diário de Frequência e Avaliação são instrumentos que podem permitir o registo de alguns aspectos relacionados com os parâmetros elencados. No entanto, no que tange ao primeiro, consideramos que é “Pouco Aplicável”, ou seja, dá pouca margem para o trabalho colaborativo nas turmas, embora nos dados recolhidos através dos registos seja feita referência a algumas actividades, estratégias e tarefas desse teor. Os dois instrumentos podem permitir, embora com alguma dificuldade, o desenvolvimento de aptidões individuais mais sintonizadas com as dificuldades dos alunos,

através de referências obtidas nos registos das actividades e nas tarefas desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo. No entanto, consideramos o segundo instrumento mais adequado para esse efeito, tendo em conta que o primeiro, apresenta fichas e grelhas que possibilitam mais o registo do produto (resultados das aprendizagens). Ambos os instrumentos permitem, com alguma dificuldade, a promoção de actividades transversais, comuns a outras áreas de conhecimento, mas dificilmente admitem a auto-avaliação dos alunos. A Caderneta de Turma pode permitir, mas com dificuldade, o desenvolvimento de outras áreas e níveis de conhecimento. O Diário de Frequência e Avaliação permite, como foi referido, avaliar aprendizagens de diversas áreas e níveis de conhecimento.

2.2.4. Estruturas e formas de organização dos instrumentos (Dimensão GD)

Nesta dimensão analisamos a estrutura e as formas como se encontram organizados os instrumentos de avaliação das aprendizagens (Quadro 7, Anexo 3, Apêndice IV). Esta dimensão engloba duas categorias - (G5) *Formas de organização das questões/itens nos instrumentos* e (G6) *Estrutura do instrumento de avaliação das aprendizagens* -, ambas com três subcategorias.

G5. Formas de organização das questões/itens nos instrumentos

Esta categoria desdobra-se em três subcategorias, que permitem abarcar as distintas formas como se organizam as questões/itens nos instrumentos de avaliação: (G5.1) *Tipos de questões/itens predominantes*; (G5.2) *Referência sobre as aquisições/habilidades promovidas*; (G5.3) *Caracterização das inferências das questões/itens*.

G5.1. Tipo de questões/itens predominantes

Nesta subcategoria identificamos os tipos predominantes de questões/itens que integram os instrumentos de avaliação, verificando se prevalecem, por exemplo, itens/questões de resposta aberta ou fechada, de resposta curta ou de desenvolvimento, do domínio da aquisição de conhecimentos ou da sua compreensão, entre outros. Neste domínio, incidimos especificamente nas fichas de avaliação/testes escritos (de cariz sumativo) não só por ser um instrumento que permite este tipo de análise mas também pela carência de outros instrumentos de avaliação pois, como nos fomos apercebendo ao longo

do trabalho é praticamente o único instrumento de avaliação das aprendizagens que os professores utilizam.

De acordo com a análise dos testes de avaliação das aprendizagens de 3ª fase, em Matemática, com base nos tipos de questões/itens predominantes em 20 testes analisados, sendo 8 do 5º ano, 8 do 6º ano e 4 provas finais, verificamos que cerca de 70% das questões formuladas são do tipo resposta curta ou enunciação, 17% do tipo de completar a resposta, 3% de ordenamento de respostas e 10% de selecção - estando estas distribuídas da seguinte forma: 5% são questões de escolha múltipla, 3% questões de associação/correspondência e 2% questões de dupla alternativa. Estes resultados apresentam-se na quadro 4 (página seguinte) que permite visualizar a discrepância entre os diferentes tipos de itens/questões utilizados pelos professores quando elaboram as provas de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Em relação aos testes finais pudemos constatar que se mantém um desequilíbrio em relação aos tipos de questões mais frequentes, exceptuando o teste n.º15 que apresenta algum equilíbrio em relação à distribuição dos diferentes tipos de itens/questões que o constituem. A análise destes instrumentos de avaliação permitiu-nos verificar que prevalece uma preferência exagerada pelas questões fechadas e de resposta curta, em detrimento dos itens de selecção. Como foi referido anteriormente, os professores optam por este tipo de questões porque são mais objectivas, são mais fácil de corrigir e permitem avaliar com mais facilidade as aprendizagens dos alunos, ainda que, inevitavelmente, o seu uso excessivo contribua para trivializar o ensino e baixar o nível de aprendizagem dos alunos. Esta é uma questão que tem de ser pensada, sob pena de, se o não fizermos, podermos contribuir para que o ensino básico se degrade progressivamente.

2.2.4.1. Caracterização dos testes de avaliação - Matemática de 3ª fase

Quadro 4 - Distribuição dos itens nos testes de avaliação

Instru- mentos	Tipo de itens predominante nos testes											Ano de estudo		
	E/RC ¹¹		CL ¹²		OR ¹³		Itens de selecção						Total de itens	
							EM ¹⁴		DA ¹⁵		A/C ¹⁶			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N			%
Teste 1	9	90	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	10	5º
Teste 2	10	69	3	23	0	0	1	8	0	0	0	0	14	5º
Teste 3	10	64	3	18	0	0	2	18	1	0	0	0	16	5º
Teste 4	8	80	0	0	0	0	0	0	1	10	1	10	10	5º
Teste 5	6	60	2	20	1	10	0	0	0	0	1	10	10	6º
Teste 6	5	50	4	40	1	10	0	0	0	0	0	0	10	6º
Teste 7	5	46	4	36	1	9	1	9	0	0	0	0	11	6º
Teste 8	9	82	2	18	0	0	0	0	0	0	0	0	11	6º
Teste 9	7	70	3	30	0	0	0	0	0	0	0	0	10	5º
Teste 10	9	75	3	25	0	0	0	0	0	0	0	0	12	6º
Teste 11	8	75	0	0	1	0	2	17	0	0	1	8	12	6º
Teste 12	9	60	1	10	1	10	2	20	0	0	0	0	13	6º
Teste 13	8	60	2	20	0	0	1	10	0	0	1	10	12	5º
Teste 14	10	74	1	8	1	8	1	8	0	0	0	0	13	6ºF
Teste 15	5	38	3	24	0	0	2	15	1	8	2	15	13	6ºF
Teste 16	10	63	5	31	0	0	0	0	1	6	0	0	16	6ºF
Teste 17	11	92	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	12	5º
Teste 18	11	92	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	12	5º
Teste 19	11	66	2	13	1	7	1	7	0	0	1	7	15	6ºF
Teste 20	13	76	1	6	0	0	2	12	1	6	0	0	17	6º
Total	174	70	41	17	7	3	13	5	5	2	7	3	247	

Tipo de teste: *Sumativo 5º Ano - 8*

Sumativo 6º Ano - 8

Provas finais 6º Ano – 4

¹¹ Enunciado ou resposta curta

¹² Completar lacunas

¹³ Ordenamento

¹⁴ Escolha múltipla

¹⁵ Dupla alternativa

¹⁶ Associação/correspondência

2.2.4.1.1. Itens de resposta curta/enunciação

Atendendo aos dados apresentados (quadro 4) verificamos que cerca de 70% dos itens e/ou questões introduzidas nos testes analisados são de enunciação e/ou de resposta curta. Como foi referido anteriormente, este tipo de item deve ser redigido numa linguagem clara e tem de ser suficientemente fechado para permitir uma resposta curta por parte do aluno. Neste tipo de itens/questões os alunos recorrem a procedimentos simples de raciocínio, memorização ou cálculo, podendo assim responder às questões colocadas ou resolver os exercícios e problemas apresentados, seguindo as orientações explícitas no próprio enunciado.

Seguidamente, apresentam-se e analisam-se os tipos de itens que fazem parte da amostra dos testes de avaliação das aprendizagens que analisámos, testes esses relativos à disciplina de Matemática (Anexo 5, Apêndice V).

Tabela 1- Itens de Resposta Curta/Enunciação

<p>2. Os dados seguintes, correspondem aos pesos dos alunos de uma turma do 5.º ano. 28, 26, 27, 30, 32, 30, 31, 25, 26, 35, 28, 26, 26, 24, 25, 29, 31, 31, 27, 24, 34, 29, 25, 23, 26.</p> <p>2.1. Organiza estes dados, numa tabela de frequências.</p> <p>2.2. Qual é o peso mais frequente?</p> <hr/> <hr/> <p>2.3. Quantos alunos tem a referida turma?</p> <hr/> <hr/> <p>2.4. Depois de escolheres uma escala conveniente, constrói o respectivo gráfico de barras.</p>

No enunciado da tabela apresentada (tabela 1) existe um item desdobrado em quatro subitens. Trata-se de um conteúdo de estatística, destinado a alunos do 5º Ano de escolaridade, cujos objectivos são organizar informações em tabelas de frequências,

identificar a moda, ler e interpretar informações em tabelas de frequências e construir gráficos de barras. Estamos perante um exemplo constituído por itens dependentes, em que, se um aluno tiver dificuldades em resolver o primeiro exercício, será difícil apresentar correctamente os resultados dos itens seguintes, o que pode prejudicá-lo na sua avaliação. Por isso, na estruturação de teste de avaliação da aprendizagem a que se recorra a questões deste tipo é necessário que se faça a discriminação dos objectivos e/ou descritores e que se mantenha, sempre que possível, a independência dos itens.

Saliente-se, ainda, que na resolução deste tipo de itens o aluno deve proceder à análise dos dados, verificar as variáveis disponíveis, a sua frequência e organizar as informações em tabela de frequência. São exercícios que requerem que o aluno accione várias habilidades e operações cognitivas para conseguir resolvê-los. Além disso, os dados deviam ter sido estruturados sem separação por vírgula e dispostos de forma a facilitar a leitura e a interpretação por parte do aluno, tornando assim o exercício mais claro e mais preciso.

Os itens cujo objectivo é identificar a moda de um acontecimento estatístico (2.2) e indicar a amostra de uma população estatístico (2.3), associados ao item cujo objectivo é organizar dados em tabelas (2.1), requerem para a sua resolução o mesmo tipo de procedimentos e habilidades cognitivas, ou seja, requerem que os alunos façam a contagem das variáveis, comparem os dados e formulem as respostas. Também estes aspectos devem ser tidos em conta, sobretudo ao nível da globalidade da prova de avaliação, evitando assim que um aluno com mais dificuldades a este nível fique, à partida, impedido de resolver a prova.

Relativamente à questão 2.4 exige-se que o aluno identifique uma escala e, a partir daí, proceda à construção de um gráfico de barras. Este tipo de exercício deve ser evitado nos testes de avaliação não só porque a questão é pouco objectiva, podendo gerar algumas dificuldades ao aluno na sua resolução, mas também porque se pretende concretizar dois objectivos com ela. Sempre que possível, o professor deve apresentar uma escala e pedir aos alunos para, a partir daí, elaborarem um gráfico de barras. Neste caso, a questão incidirá apenas num único objectivo – representar dados em gráficos de barras.

Como referimos anteriormente, um item/questão bem construído deve elaborar-se com base em objectivos/descriptores que representem as habilidades ou competências

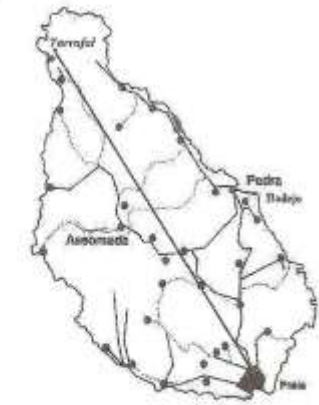
referentes aos conteúdos curriculares e em operações mentais desenvolvidas pelo aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem. Neste âmbito, para a construção de cada item/questão o professor deve definir um objectivo/descritor, que deve ser independente de outros. Também os itens/questões do tipo escolha múltipla ou de completar lacunas podiam ser mais eficazes na avaliação das aprendizagens dos alunos se respeitassem estes princípios.

Tabela 2 - Item de Resposta curta /enunciação

7.- A família Santos vive na cidade da Praia. Na sexta-feira, o Sr. Santos chegou à casa com uma boa notícia: - Meninos, vamos aproveitar o feriado e dar uma volta de carro. Como temos quatro dias, podemos dar uma belo passeio, mas não quero ir mais longe que 300 km.

A Ana e o José pularam de contentes. Agarraram-se ao mapa da ilha de Santiago e começaram logo a fazer planos para um passeio à volta da Ilha.

Sabendo que a medida no mapa é de 5,3 cm, verifica se esta proposta vai de encontro com a do Sr. Santos.



Escala = $\frac{1}{5\,000\,000}$

O item que constitui a tabela 2 pertence ao *Proporcionalidade directa*, do 6º Ano de Ensino Básico, e tem como objectivo calcular distâncias reais utilizando escalas. O item é constituído por um enunciado muito extenso e possui ainda um suporte representado por um mapa e uma escala numérica. O enunciado possui várias informações acessórias e que não têm nenhuma influência, nem constituem qualquer mais-valia, na resolução do exercício, contrariando assim a tese de que os enunciados das questões devem ser claros, objectivos e conter apenas as informações estritamente necessárias para a sua resolução (Oliveira, 2008).

Não obstante este excesso, o item apresenta os elementos essenciais dos itens/questões de enunciação/resposta curta. No processo de resolução do exercício, o aluno deve relacionar as medidas do desenho com as medidas reais aplicando a escala na resolução de problemas do tipo. Com a supressão dos elementos supérfluos, que fazem parte do enunciado do mesmo, o item apresenta características que permitem avaliar, com objectividade, o domínio de conteúdos e a concretização do objectivo previsto.

Tabela 3 - Itens de Resposta curta /enunciação


- | |
|--|
| <p>8. A Mariana comprou 87,45 m de tecidos para fazer 8 vestidos para as suas oito sobrinhas que tinha.
a) Quanto pagou se cada metro custa 85\$00</p> |
|--|

O item apresentado na tabela 3 é, também, um item de enunciação de resposta e tem como objectivo - Resolver problemas simples envolvendo grandezas. Para a resolução desse exercício, o aluno deve mobilizar conhecimentos do domínio cognitivo, manifestando habilidades na resolução de problemas da sua vida quotidiana. Porém, a questão evidencia algumas “in correcções” na sua construção, como por exemplo, alguns erros na redacção do texto (nas expressões “oito sobrinhas” e “metro), erro na representação da unidade de medida e alguns elementos supérfluos no enunciado do problema.

O item está formulado segundo alguns princípios de construção de itens/questões, com objectividade e clareza, podendo servir perfeitamente para avaliar com algum grau de validade as aprendizagens referentes a essa temática. Porém, isso não é impeditivo de se poder optar por uma formulação do tipo escolha múltipla, solicitando aos alunos que recorram a procedimentos que permitam relacionar o preço de um metro com o preço de mais de um metro de tecido, respondendo assim à questão.

Tabela 4 - Itens de Resposta curta /enunciação

11.- A figura representa um terreno que foi comprado a 300 escudos o metro quadrado.



11.1- Calcula a área total do terreno?

11.2- Quanto custa o terreno?

Relativamente ao item apresentado na tabela 4, trata-se de uma questão inserida na Geometria que pode ser desdobrada em dois objectivos: (i) calcular a áreas de terreno com diferentes formas geométricas; (ii) resolver problemas da vida real envolvendo o cálculo da área. O item está desdobrado em dois, que são dependentes, tendo em conta que se o aluno não conseguir resolver a primeira parte do exercício de forma correcta não tem hipótese de resolver acertadamente a segunda parte.

Como referimos atrás, os itens com estas características são pouco aconselháveis em provas de avaliação das aprendizagens porque podem prejudicar o aluno, ou seja, um estudante pode ter dificuldades em resolver a primeira parte do exercício, mas pode conhecer todos os procedimentos necessários para apresentar acertadamente os cálculos e os resultados da segunda parte, podendo, nesse caso, ser penalizado. Nestas situações, os professores devem ser sensibilizados para evitar este tipo de questões ou para valorizar o raciocínio dos alunos na sua resolução, independentemente dos dados utilizados poderem não estar correctos.

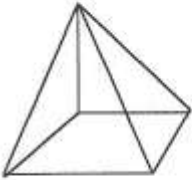
2.2.4.1.2. Itens de completar lacunas

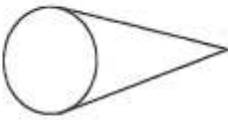
Os itens/questões de completar lacunas apresentam-se em quantidades significativas nas provas de avaliação analisadas, atingindo um total de 17% do total de itens utilizados. Este tipo de itens/questões podem estruturar-se em forma de espaços/lacunas para completar, legendas, gráficos, expressões matemáticas e frases. No entanto, no processo da sua construção torna-se essencial o cumprimento de algumas regras fundamentais, com destaque para a utilização de espaços com dimensões idênticas, localizados no meio ou no fim das frases, para apresentação de espaços em número restrito, reservados a aspectos relevantes, e, sempre que possível, evitar a utilização de indicadores linguísticos.

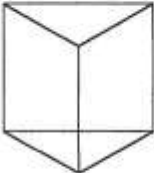
De entre os itens analisados, encontramos alguns que foram construídos com base nos princípios referidos, embora outros apresentam algumas anomalias ao nível da sua construção, não respeitando nem a forma sugerida para estruturar os espaços, nem o equilíbrio da extensão entre as frases que constituem o mesmo, conforme se exemplifica nos exemplos seguintes.

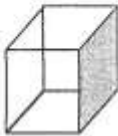
Tabela 5 - Itens de completar espaços/lacunas

4. Na figura seguinte estão representados alguns sólidos geométricos.


1


2


3


4

4.1. Indica o nome de cada um dos sólidos.

4.1.1. **1** **2** **3** **4**

4.2. Quantas faces, arestas e vértices tem o sólido **1**?

Faces ; arestas ; vértices

Conforme as instruções referidas para a construção de itens de completar espaços/lacunas, podemos constatar que os itens da tabela 5 apresentam algumas incorrecções que podem perturbar o aluno na resolução correcta dos exercícios. Estes itens têm como objectivo “Identificar sólidos geométricos poliedros e não poliedros”. Trata-se de um tipo de questões que, da forma como se encontram formuladas, se apresentam pouco

adequadas em testes de avaliação de conhecimentos, uma vez que as figuras representadas não apresentam fielmente as características dos sólidos que os alunos têm de identificar. Além disso, os espaços para completar apresentam dimensões diferentes e são questões pouco claras. Este tipo de exercícios requer que, sempre que seja possível, os alunos tenham disponíveis os sólidos para manusearem e descobrirem as características de cada um, tanto em termos do número de vértices, como de arestas ou de faces. Nesses casos, é mais aconselhável a utilização de questões de escolha múltipla, onde são fornecidos aos alunos mais elementos de referência para análise, aumentando assim a probabilidade de responderem correctamente à questão.

Tabela 6 - Itens de completção de completção de lacunas

7. No quadro seguinte, os quilogramas do café comprados e os preços que custaram são grandezas directamente proporcionais.				
7.1. Preenche o quadro.				
Café (em Kg)	2		5	7
Preço (em escudos)	500	750		

Em relação ao item apresentado na tabela 6, trata-se também de um item de completar respostas e tem como objectivo *Reconhecer situações de proporcionalidade directa* (podendo também ser definido como *Resolver problemas envolvendo a proporcionalidade directa*). A resolução deste exercício requer que o aluno domine as operações simples da divisão e da multiplicação, devendo também conhecer procedimentos simples para calcular a constante de duas grandezas directamente proporcionais.

É um item que está bem formulado, ou seja, é claro e objectivo, contém os elementos essenciais que permitem a qualquer aluno, que domine esse conteúdo, resolvê-lo de forma correcta. Para melhorar a objectividade deste item podem suprimir-se algumas palavras, tais como “comprados, que e custam (...)”, podendo o mesmo ser enunciado de seguinte forma: *No quadro (X), os quilogramas de café e os seus preços, são grandezas directamente proporcionais. Completa o quadro.*

2.2.4.1.3. Itens de ordenamento de respostas

Pelo que se pode constatar da análise do quadro 4 (atrás), os itens de ordenamento de respostas são pouco utilizados pelos professores na construção de testes de Matemática. Nos 20 testes analisados constatamos que apenas 3% dos itens implicam o ordenamento de respostas. Neste tipo de itens, o aluno tem um conjunto de elementos propostos e tem de ordená-los seguindo uma sequência lógica, com base na seriação e classificação de elementos que pertencem a uma mesma categoria.

Tabela 7 - Itens de ordenação

2.- Escreve por ordem crescente os números a seguir representados:				
$\frac{3}{2}$;	0,5 ;	$\frac{12}{3}$;	$\frac{3}{4}$;	$\frac{6}{10}$;

O exemplo da Tabela 7 insere-se no conteúdo *Números e Operações* e tem como objectivo “Ordenar números representados por fracções”. Na resolução deste exercício, o aluno deve dominar os cálculos da divisão e da multiplicação por 10, 100 e 1000. Deve, ainda, identificar diversas formas de representação de números inteiros e decimais. Esta questão está construída de acordo com as orientações básicas para o efeito, servindo perfeitamente para avaliar as aprendizagens dos alunos do 6º Ano através de testes de avaliação de conhecimentos.

2.2.4.1.4. Itens de Selecção

Na sequência dos resultados da análise dos testes, apresentada no quadro 4, verifica-se que existem alguns tipos de questões que são pouco utilizados nos testes na disciplina de Matemática, nomeadamente os itens de selecção que englobam questões de escolha múltipla, de associação e de dupla alternativa. Este tipo de questões abarca apenas um total de 10% da representatividade dos itens analisados, sendo 5% itens de escolha múltipla, 3% itens de associação e correspondências e 2% de itens de dupla alternativa.

Os itens de escolha múltipla são considerados dos mais objectivos na avaliação das aprendizagens dos alunos, sendo por isso dos mais aconselháveis para esse efeito,

sobretudo nos testes de verificação de conhecimentos em grande escala. No processo de construção dos itens deste tipo são fundamentais o respeito por algumas regras essenciais, em termos de estruturação, com destaque para o número de descritores, que devem ser no mínimo de três, e uma alternativa válida, o estímulo ou comando que deve ser claro e preciso. Além disso, o número de afirmações verdadeiras ou falsas deve ser idêntico, a extensão das afirmações deve ser semelhante e as afirmações devem ser relevantes, simples e precisas. Nos itens de associação, as duas colunas que constituem a lista de entrada e as respostas devem ser desiguais; a primeira coluna, que constitui a coluna das questões, deve ser menor número, e cada solução da segunda coluna deve apresentar respostas plausíveis às questões da primeira coluna, que deve ser sintáctica e homogénea.

Tabela 8 - Item de escolha múltipla

1.- Assinala com uma cruz (+) a leitura correcta do número 56 364,09	
<input type="checkbox"/>	Cinquenta e seis milhares, trezentos e sessenta e quatro unidades e nove décimas.
<input type="checkbox"/>	Cinco milhões, seiscentos e trinta e seis milhares, quatrocentos e nove unidades.
<input type="checkbox"/>	Cinquenta e seis mil, trezentos e sessenta e quatro unidades e nove centésimas.

Uma das regras básicas para a construção de um *item de escolha múltipla* é apresentar o comando de forma clara e objectiva, indicando de forma precisa a tarefa ou procedimento a ser concretizado pelo aluno. É fundamental que os descritores e a alternativa válida tenham a mesma dimensão e que produzam informações importantes para a avaliação. Por conseguinte, os descritores devem apresentar soluções que retratam possíveis erros que os alunos costumam cometer, sendo este prováveis de serem escolhidos pelos alunos que não consolidaram as aprendizagens e/ou habilidades previstas, manifestando, neste caso, informações relevantes acerca das suas dificuldades sobre o tema em questão. Deve evitar-se, na medida do possível, a apresentação de conceitos incorrectos ou afirmações que não tenham nada a ver com o assunto (Oliveira, 2008).

Relativamente ao exemplo apresentado na tabela anterior, constata-se que persistem algumas incorrecções na sua construção, com destaque para a apresentação de descritores que, como referimos, devem ser representados em número de três, no mínimo, ou seja, a alternativa válida e os descritores devem ser em número igual ou superior a quatro. O comando/estímulo para as respostas apresenta alguma imprecisão, sem sinal de pontuação,

e a questão está formulada de forma pouco clara, ou seja, não se trata de uma leitura correcta mas de uma representação fonética do número em questão.

Verifica-se também que os dois descritores não preenchem os requisitos básicos invocados anteriormente, fazendo com que o segundo descritor seja rapidamente eliminado pelo aluno porque não se trata de cinco milhões. O primeiro também apresenta apenas diferenças na parte decimal. Assim, esse item pode ser considerado inadequado para avaliar, com clareza e objectividade, as aprendizagens dos alunos em leitura e escrita de números inteiros e decimais.

Tabela 9 - Item de associação

4.- Faz corresponder a cada expressão à propriedade aplicada.	
a) $\frac{4}{7} \times \left(\frac{1}{3} + 0,2 \right) = \frac{4}{7} \times \frac{1}{3} + \frac{4}{7} \times 0,2$	PROPRIEDADE ASSOCIATIVA
b) $2,5 + 3 = 3 + 2,5$	PROPRIEDADE DISTRIBUTIVA
c) $\left(\frac{1}{5} + \frac{2}{7} \right) + \frac{3}{4} = \frac{1}{5} + \left(\frac{2}{7} + \frac{3}{4} \right)$	PROPRIEDADE COMUTATIVA

O item apresentado na tabela 9 faz parte do conteúdo *Números e Operações* e tem como objectivo “Identificar as propriedades das operações multiplicação, adição e subtração”. O item é ambíguo em relação às orientações básicas de enunciação do mesmo, ou seja, as colunas não estão discriminadas, os elementos da primeira coluna têm dimensões diferentes e são pouco claros. Para que esse item possa avaliar com mais objectividade o item, é necessário reformula-lo seguindo as orientações básicas para a formulação de questões de associação. As questões de associação são muito importantes na avaliação das aprendizagens, embora sejam pouco frequentes nos testes elaborados pelos professores. Analisando a estrutura do item do exemplo da tabela 9, podemos descortinar algumas desconexões em relação às regras básicas a ter em conta na sua construção. As duas colunas têm o mesmo número de elementos, os componentes que constituem a segunda coluna deviam constar da primeira coluna porque constituem a lista de entrada e deviam existir em menor número do que as respostas.

Tabela 10 - Item de dupla alternativa

4. Marca com V (verdadeira) ou F (falsa), conforme for o caso.
4.1. Os cubos são prismas.
4.2. As faces laterais dos prismas são triângulos.
4.3. O cone tem duas faces.
4.4. As bases de um cilindro são círculos.
4.5. A superfície lateral do cilindro é uma superfície curva.

Um item de dupla alternativa deve ter afirmações verdadeiras e falsas, em número idêntico, e cada uma deve corresponder a uma ideia ou conceito. As dimensões das afirmações devem ser semelhantes e relevantes, formuladas de forma simples e precisa. No caso concreto do exemplo anterior encontramos algumas incoerências em relação aos princípios básicos expostos. Por exemplo, as afirmações têm extensões diferentes, o número de alternativas verdadeiras e falsas é equilibrado mas existem afirmações que podem ser rapidamente suprimidas ou escolhidas pelos alunos.

Trata-se de uma questão que pertence à *Geometria*, em que o objectivo é “Identificar as características dos sólidos geométricos”. É um tipo de item que pode servir perfeitamente para a avaliação das aprendizagens dos alunos, mas, para atender às exigências fundamentais, deve ser formulado de forma precisa, de acordo com o nível do aluno e com as situações e circunstâncias que envolvem todo processo de ensino-aprendizagem.

Depois de analisarmos os dez itens que fazem parte dos testes analisados, verificámos que os professores manifestam algumas dificuldades na construção de itens para a avaliação das aprendizagens dos alunos. Os testes são constituídos geralmente por questões de enunciação e/ou respostas curtas (quadro 4), os itens/questões que os integram apresentam algumas anomalias ao nível da sua construção, nomeadamente, alguns erros de conceitos e estrutura, o que veio reforçar as opiniões dos professores entrevistados sobre as questões referente à forma como constroem os instrumentos. A maioria afirmou que persistem dificuldades na construção dos instrumentos destinados à avaliação das aprendizagens dos seus alunos (Tabela 15, Anexo 4, Apêndice IV). Na mesma óptica e no mesmo quadro podemos verificar que a avaliação das aprendizagens é o assunto que merece maior atenção, tanto por parte dos professores como dos responsáveis educativos e da própria escola de formação de professores.

G5.2. Referencia sobre as aquisições/habilidades promovidas

Nesta subcategoria, são referidos aspectos referentes à promoção da criatividade e da originalidade por parte do aluno, ao respeito pelo mundo que o aluno e à promoção da sua auto-estima e autonomia.

Neste âmbito, constatamos que o instrumento de avaliação - ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo) -, que deveria ser mais compatível com estes parâmetros, é pouco aplicável. São visíveis, algumas limitações na promoção da originalidade e criatividade do aluno, sendo prevalecente a tendência das questões mais frequentes incidirem sobre conhecimentos e valorizarem os produtos e os resultados das aprendizagens.

Em relação ao respeito pelo meio que cerca o aluno, constatamos também esses itens são escassos ou inexistentes. Poucos exercícios existem que envolvam o aluno em relação ao meio (ou ao mundo) que o cerca ou às suas vivências, o que nos permite afirmar que o contexto não é um assunto central no domínio das aprendizagens. O mesmo se passa relativamente à auto-estima e à autonomia do aluno, que são assuntos pouco visíveis nos documentos que analisámos.

Nos outros instrumentos analisados, tais como Caderneta de Turma e Diário de Frequência e Avaliação, verifica-se uma situação idêntica à que acabámos de referir. A maioria das fichas não são aplicáveis ou aplicam-se com algumas dificuldades aos parâmetros identificados nesta subcategoria, visto que incidem mais sobre aprendizagens declarativas dos alunos, servindo mais para registar informações que expressem a concretização de objectivos referentes aos conteúdos e temas avaliados no final de uma unidade temática ou de um período lectivo.

G5.3. Caracterização das inferências das questões/itens

Esta subcategoria abarca itens/questões que incidem na compreensão de conhecimentos, na auto-aprendizagem, auto-estima e auto-reflexão sobre as aprendizagens. De forma análoga às subcategorias anteriores, analisámos as fichas de avaliação ou teste escrito (sumativo) e relatórios/fichas de registos de avaliação sumativa, verificando que tais intenções podem eventualmente ser concretizáveis, embora quando isso acontece seja evidente um certo grau de dificuldade.

Tendo em conta, que são instrumentos de registo, por excelência, entendemos que se podem aproveitar tanto as grelhas/fichas que constam na Caderneta de Turma e no Diário de Frequência e Avaliação, como as grelhas de observação de ocorrências na aula que, se preenchidas regularmente pelos professores, podem servir de referência na promoção dos aspectos referidos.

G6. Estrutura do instrumento de avaliação das aprendizagens

Esta categoria abarca, também, três subcategorias que reúnem aspectos relacionados com a forma como se estruturam os instrumentos de avaliação das aprendizagens: (G6.1) *Identificação da forma como se encontra estruturado o instrumento*; (G6.2) *Aspectos relacionados com tipo de questões/itens*; e (G6.3) *Identificação dos principais aspectos desenvolvidos*.

G6.1. Identificação da forma como se encontra estruturado o instrumento

Nesta subcategoria procurámos analisar a forma como está estruturado o instrumento de avaliação baseando-nos, para o efeito, no nível de complexidade dos itens/questões apresentados e sua relação com o tipo de itens/questões utilizados.

Para o efeito, devem ter-se em atenção os dados inseridos na Tabela 5 (página seguinte), relativa ao nível de complexidade dos itens/questões dos testes analisados. Além disso, e mesmo correndo de estarmos a repetir-nos, importa referir que, durante o processo de observação e análise dos instrumentos, não deparamos com nenhuma ficha de trabalho de cariz formativo ou outros instrumentos similares a serem utilizados pelos professores. Assim, podemos depreender que estes tipos de instrumentos não são utilizados pelos professores. A avaliação formativa na sala de aula assume um carácter meramente informal. Os professores preocupam-se muito pouco com o registo contínuo e sistemático dos resultados e progressos dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o que nos permite concluir que a avaliação formativa é uma assunto de presença obrigatória nos discursos mas ausente das práticas pedagógicas que ocorrem na escola, em particular no interior da sala de aulas. Os dados apresentados resumem-se, por isso, aos resultados da análise das fichas de avaliação / testes escritos de índole sumativa que, como vimos anteriormente apresentam mais questões/itens fechados e de resposta curta, com poucas questões abertas que apelem ao raciocínio e à compreensão dos alunos.

Quadro 5 - Nível de complexidade dos itens/questões dos testes

Instru- mentos	Nível de complexidade dos itens/questões					Ano de estudo		
	Fáceis ¹⁷		Dificuldade média ¹⁸		Total de itens			
	N.º	%	N.º	%				
Teste 1	9	90	1	10	0	0	10	5º
Teste 2	12	82	2	18	0	0	14	5º
Teste 3	12	91	4	9	0	0	16	5º
Teste 4	8	80	2	20	0	0	10	5º
Teste 5	8	80	2	20	0	0	10	6º
Teste 6	7	70	3	30	0	0	10	6º
Teste 7	9	82	2	18	0	0	11	6º
Teste 8	8	73	3	27	0	0	11	6º
Teste 9	10	100	0	0	0	0	10	5º
Teste 10	9	75	3	25	0	0	12	6º
Teste 11	5	42	7	58	0	0	12	6º
Teste 12	7	54	6	46	0	0	13	6º
Teste 13	8	67	4	33	0	0	12	5º
Teste 14	6	46	7	54	0	0	13	6ºF
Teste 15	6	46	7	58	0	0	13	6ºF
Teste 16	8	50	6	38	2	12	16	6ºF
Teste 17	9	25	3	25	0	0	12	5º
Teste 18	11	92	1	8	0	0	12	5º
Teste 19	10	67	5	33	0	0	15	6ºF
Teste 20	12	70	5	30	0	0	17	6º
Total	172	0	73	29	2	1	247	

Quanto à complexidade e/ou nível de dificuldade dos itens apresentados nos testes analisados, apuramos que cerca de 70% das itens/questões constantes dos testes de

¹⁷ **Itens/questão fáceis** – exigem que o aluno, para sua resolução, apenas recorra à memória e relembre informações operacionais simples de raciocínio lógico; envolvem conceitos e procedimentos explícitos no enunciado do teste (implicam o saber do aluno).

¹⁸ **Itens/questões de dificuldade média** - exigem que o aluno accione conhecimentos e habilidades memorizados, envolvendo já a compreensão, interpretação e aplicação de conhecimentos, regras e conceitos; envolvem operações mais complexas contendo informações não explícitas no enunciado do teste (implicam o saber e o saber-fazer).

¹⁹ **Itens/questões de dificuldade elevada** – requerem que o aluno mobilize conhecimentos, capacidades e habilidades de compressão, análise e raciocínio com base em execução de tarefas e resoluções de problemas contextuais e condicionais, permitindo ao mesmo relacionar as informações explícitas com as abstractas, e lidar com situações complexas, pondo em evidência toda a sua capacidade de relacionar-se com o mundo que o cerca e com o contexto onde esta inserido, (implica harmonização entre o saber o fazer e o ser do aluno, manifestando capacidades em se relacionar com os outro e com o mundo que o cerca).

avaliação são *itens/questões fáceis*, 27% são classificadas como *itens/questões de dificuldade média* e apenas cerca de 1% é considerado como *itens/questões de dificuldade elevada/alta*. De um modo global, verificamos que estes instrumentos de avaliação incidem sobretudo na memorização [e, quando muito, na compreensão] de conhecimentos, pouco ou nada contribuindo para ampliar as capacidades e competências dos alunos, especificamente ao nível da auto-avaliação, autonomia, auto-estima, criatividade e da sua envolvimento e/ou relação com meio onde esta inserido.

Da análise feita, verificamos que apenas o teste n.º 16, que se destina à avaliação final da 3ª fase, apresenta questões com níveis de dificuldade mais equilibrados – cerca de 50% de questões fáceis, cerca de 38% com dificuldade média e cerca de 12% com dificuldade elevada. Perante estes dados, podemos concluir que, em geral, os professores elaboram testes de fácil resolução mas que relegam os alunos, quase exclusivamente, para o campo da memorização / mobilização de conhecimentos aos níveis mais básicos.

Um outro aspecto que tivemos o cuidado de verificar foi a distribuição dos itens/questões pelos conteúdos avaliados (Tabela 6, página seguinte), nos 20 testes analisados. Constatámos os conteúdos incidem apenas sobre temas que fazem parte do programa escolar e no domínio do conhecimento, apresentando a seguinte distribuição: os *Números e Operações* ocupam de 60% do total de conteúdos abordados, a *Geometria* de 7%, as *Grandezas* 11%, a *Estatística* 23% e a *Proporcionalidade Directa* 10% dos 247 itens/questões analisados.

De acordo com os dados referentes à distribuição de conteúdos nos testes analisados, constatamos que os testes finais apresentam maior equilíbrio na distribuição de conteúdos. Nos testes que são realizados ao longo do ano, tanto no 5º como no 6º ano de escolaridade, existe maior desproporção na distribuição de conteúdos, contendo uma grande quantidade de questões relativas a *Números e Operações* e uma quantidade exígua de questões que abarquem conteúdos referentes outras temáticas, como são os casos da *Geometria*, *Grandezas* e da *Proporcionalidade Directa*.

As grelhas de observação das ocorrências nas aulas, os relatórios/fichas de registos de avaliação formativa e as grelhas de auto-avaliação não foram analisadas relativamente a estes parâmetros apenas porque, como referimos anteriormente, não vislumbrámos que este tipos de instrumentos fossem utilizados pelos professores.

Quadro 6 – Distribuição dos itens/questões pelos conteúdos avaliados

Testes	Distribuição dos itens/questões pelos conteúdos										Ano de estudo	
	Números e operações		Geometria		Grandezas		Estatística		Proporcionalidade directa			Total de itens
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%		
Teste 1	2	20	4	40	0	0	4	40	0	0	10	5º
Teste 2	11	85	0	0	0	0	3	15	0	0	13	5º
Teste 3	8	50	2	12	3	19	3	19	0	0	16	5º
Teste 4	1	10	5	50	1	10	3	30	0	0	10	5º
Teste 5	9	90	0	0	0	0	0	0	1	10	10	6º
Teste 6	10	100	0	0	0	0	0	0	0	0	10	6º
Teste 7	11	100	0	0	0	0	0	0	0	0	11	6º
Teste 8	11	100	0	0	0	0	0	0	0	0	11	6º
Teste 9	8	80	0	0	0	0	2	20	0	0	10	5º
Teste 10	10	100	0	0	0	0	0	0	0	0	12	6º
Teste 11	5	42	1	8	1	8	0	0	5	42	12	6º
Teste 12	6	46	1	8	1	8	3	23	2	15	13	6º
Teste 13	11	92	0	0	1	8	0	0	0	0	12	5º
Teste 14	6	46	0	0	1	8	2	15	4	31	13	6ºF
Teste 15	5	38	1	8	2	15	2	15	3	24	13	6ºF
Teste 16	5	31	1	6	4	25	3	19	3	19	16	6ºF
Teste 17	7	58	0	0	5	42	0	0	0	0	12	5º
Teste 18	10	83	0	0	2	17	0	0	0	0	12	5º
Teste 19	5	34	2	13	2	13	3	20	3	20	15	6ºF
Teste 20	6	34	1	6	4	24	3	18	3	18	17	6º
Total	147	60	18	7	27	11	31	12	24	10	247	

Relativamente aos relatórios/fichas de registos de avaliação sumativa, Caderneta de Turma e Diário de Frequência e Avaliação, sendo instrumentos de registo por excelência, foram classificadas como não aplicáveis nos aspectos em análise.

G6.2. Aspectos relacionados com o tipo de questões/itens

Nesta subcategoria analisámos a extensão e a forma como foram estruturados os itens/questões, nomeadamente no que se refere à promoção/redução da subjectividade.

A análise efectuada permitiu verificar que os itens/questões não são demasiado extensos, o que é benéfico para os alunos, e que, dado tratarem-se de questões quase exclusivamente do foro cognitivo, onde predominam as de resposta curta (Quadro 12, Anexo 3, Apêndice IV), também não pode afirmar-se que estejam imbuídas de grande subjectividade.

G6.3. Identificação dos principais aspectos desenvolvidos

Nesta subcategoria procurámos analisar a funcionalidade dos itens/questões, isto é, se os itens/questões que integram um determinado instrumento de avaliação permitem avaliar conhecimentos, habilidades e competências do aluno, se possibilitam o desenvolvimento da sua auto-avaliação e, ainda, se a forma como estão apresentados ajudam os alunos a analisar e a reflectir sobre as suas aprendizagens.

Nas fichas de avaliação ou testes escritos analisados, de cariz sumativo, sabemos que o nível cognitivo é o mais privilegiado, sendo pouco aplicável quer aquilo que diz respeito às habilidades, quer às competências. Portanto, são pouco aplicáveis no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências, bem como no que tange a despertar nos intervenientes a necessidade de análise e reflexão, a auto-avaliação e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Nesta etapa final da investigação pretendemos reflectir um pouco sobre a trajectória efectuada e fazer um balanço das principais implicações deste estudo. Neste âmbito, começaríamos por referir que ao longo do percurso que cumprimos até agora tivemos a preocupação de orientar o trabalho pelos propósitos e pelos objectivos delineados no início, tendo sempre em conta as questões que nortearam a investigação e sem descurar o fio condutor que determinou as principais dimensões e categorias em que os objectivos deveriam ser concretizados.

Depois da abordagem dos capítulos teóricos, procedemos à apresentação descritiva das dimensões, categorias e subcategorias, inerentes aos assuntos invocados nesta investigação, analisando e reflectindo sobre as informações e os dados disponíveis, interpretando e expondo os resultados parciais da mesma, fazendo sempre uma pequena síntese conclusiva. Também aqui, neste segmento do trabalho, tecemos algumas considerações que assentam numa perspectiva globalizante e integradora de todas as partes que compõem o presente trabalho.

Nesse sentido, decidimos respeitar a sequência dos objectivos definidos, tendo em conta a descrição e análise dos resultados e as dimensões e categorias que suportaram a interpretação das informações disponibilizadas pelas diferentes fontes e instrumentos utilizados no estudo, com especial destaque para os dados das entrevistas: (A1) *concepções dos professores sobre avaliação*; (A2) *referências sobre processos e práticas de avaliação nas escolas*; (A3) *procedimentos utilizados na construção de instrumentos*; (A4) *impacto da utilização de instrumentos na avaliação*.

Em relação ao *modo como os professores conceptualizam a avaliação*, tendo em conta as práticas e os instrumentos que utilizam, verificámos que a maioria dos professores lhe reconhece importância e relevância pelos contributos que propicia aos alunos para aprenderem e aos docentes para melhorarem as suas práticas. Porém, verifica-se uma clara contradição nas posições assumidas, já que muitos deles afirmam que utilizam a avaliação mais numa perspectiva de medida ou como forma de averiguar o nível de cumprimento dos objectivos preconizados. Esta ambiguidade torna-se ainda mais perceptível pelos instrumentos e modalidades de avaliação que mais valorizam e utilizam nas suas práticas de avaliação. De facto, os professores (sobre)valorizam a avaliação formativa mas, na

prática, pouca importância lhe consignam, já que os seus procedimentos avaliativos se continuam a inscrever, quase exclusivamente, no domínio da avaliação sumativa.

Tais factos permitem-nos inferir que, no nosso sistema de ensino, a avaliação se configura como uma prática rotineira, vinculada pelas culturas avaliativas predominantes na sociedade, funcionando sobretudo como um instrumento de controlo, de classificação e de certificação das aprendizagens dos alunos no final de um período de aprendizagem.

No que concerne às *referências sobre os processos e práticas de avaliação nas escolas*, verifica-se que as práticas de avaliação são pouco sistemáticas, utilizadas de forma cíclica e em momentos finais predeterminados. A avaliação formativa é pouco utilizada e baseia-se mais na intuição dos professores do que na recolha deliberada de dados e informações sobre os processos de ensino-aprendizagem. Os objectivos, os instrumentos e as práticas de avaliação incidem, quase exclusivamente, no conhecimento das matérias curriculares, predominando o recurso a testes escritos e sumativos, como estratégia privilegiada de recolha de dados referentes às aprendizagens dos alunos.

Além disso, os instrumentos utilizados são pouco rigorosos e pouco diversificados, sendo a sua concepção e aplicação assumidas como um assunto da estrita responsabilidade dos professores e da escola. Os critérios de avaliação e classificação são pouco clarificados e não são negociados com os alunos, a quem, por norma, se confere apenas a oportunidade de resolver as questões dos testes. Em suma, a avaliação das aprendizagens e respectivos instrumentos são utilizados numa lógica de produto em detrimento do processo que a ele conduz, prevalecendo o professor como protagonista do processo.

Relativamente aos *procedimentos utilizados na construção de instrumentos*, constatámos que, nos dois concelhos onde decorreu o estudo, os procedimentos, os intervenientes e os instrumentos habituais são similares ao longo do processo de elaboração, aplicação e análise dos resultados, ou seja, seleccionam os conteúdos, compilam-se as questões, tendo em conta os objectivos e as grelhas de correcção, aplicam os testes, recolhem-se, analisam-se e classificam-se os alunos. Os intervenientes no processo de concepção dos instrumentos são professores, gestores, coordenadores pedagógicos e o próprio Ministério da Educação (através das suas delegações), nunca figurando os alunos no processo, que são vistos como meros destinatários desses procedimentos. Os professores reúnem-se pontualmente para elaborarem os testes de avaliação e seus acessórios, verificando-se, no entanto, que existe um claro défice no que

toca a procedimentos, técnicas ou ferramentas para aferir aprendizagens sequenciadas, envolvendo modalidades de avaliação formativa, formadora ou diagnóstica.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que, em termos de estratégias de aprendizagem produzidas pelos instrumentos, a avaliação incide em aspectos relacionados com o conhecimento, especificamente nos conteúdos de aprendizagem declarativos, em detrimento das atitudes, valores, procedimentos e outros comportamentos, habilidades e aptidões que os alunos deveriam desenvolver na escola e, em particular, na sala de aulas.

Quanto ao *impacto produzido pela utilização de instrumentos de avaliação*, reconhecemos a tendência para a transparência e a visibilidade das actividades e estratégias desenvolvidas na sala de aulas, envolvendo os sujeitos implicados. Podemos destacar, ainda, a função reguladora da avaliação no cumprimento dos objectivos predeterminados, aspecto avançado por alguns entrevistados, e identificar vantagens e dificuldades que os professores enfrentam na utilização dos instrumentos no processo de avaliação das aprendizagens.

Assim, com base no conteúdo das entrevistas e das informações extraídas da análise dos instrumentos, constatamos que os professores fazem pouca referência à importância dos instrumentos de avaliação, como ferramenta útil para orientação do aluno ao longo da sua aprendizagem. Se a esta evidência associarmos o facto de os professores perfilharem uma concepção de avaliação como medida, servindo principalmente para verificar o cumprimento dos objectivos preestabelecidos, sendo o teste de avaliação sumativa o instrumento de maior destaque, facilmente se conclui estarmos em presença de um impacto restrito no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados.

De um modo global, as práticas de avaliação encontram-se alicerçados em modelos de avaliação de características produtivistas, recorrendo a ferramentas que primam pela quantificação e instrumentalização dos resultados. Pelo que nos é dado concluir, face às opiniões dos professores inquiridos, o impacto dos instrumentos, verifica-se mais ao nível da avaliação da escola e do sistema do que das aprendizagens dos alunos. Trata-se de uma situação preocupante, agravada pelo facto de os entrevistados reconhecerem que existe uma discrepância entre os resultados expressos na sequência da utilização dos instrumentos de avaliação e a real aprendizagem dos alunos, o que contribui para fazer da avaliação um mecanismo formal que pouco, ou nada, contribui para mudar e melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.

Na sequência deste último aspecto, importa deixar, ainda, uma nota, relativa às limitações e dificuldades da maioria dos professores quer ao nível da definição dos objectivos de aprendizagem, quer dos parâmetros e critérios que devem presidir à avaliação, quer, ainda, na concepção dos instrumentos de avaliação. Tais limitações estarão, por certo, na base dos instrumentos “simplistas” que elaboram e utilizam, de qualidade duvidosa, o que nos permite compreender o excessivo recurso aos testes escritos de avaliação e a quase inexistência de outros instrumentos de avaliação.

Se aos aspectos que vimos enunciando associarmos o facto de os docentes se assumirem como actores principais nos processos de ensino-aprendizagem, ocupando um lugar que deveria consignado aos alunos, facilmente se compreende que muito há a fazer para conseguir alterar essa situação. Aliás, quando questionados sobre o funcionamento do sistema de ensino e avaliação em Cabo Verde, a maioria dos docentes inquiridos considera que alguma coisa deve ser melhorada, destacando, por exemplo, a importância das capacitações e dos seminários com os professores e responsáveis da educação, actividades que, em seu entender, deveriam privilegiar a autoformação dos docentes, a reflexão sobre curriculum, os manuais escolares, os guias e programas e, ainda, as formas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Neste âmbito, entendemos que para melhorar a avaliação em Cabo Verde, o que passa pelo aperfeiçoamento das práticas de construção e utilização de instrumentos de avaliação, deveriam ser desencadeadas as seguintes acções:

- ✓ Promoção de reuniões periódicas com os professores para discutir aspectos relacionados com a avaliação, no sentido de verificar a sua adaptação ao contexto, às circunstâncias e às situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, bem como com a legislação em vigor;
- ✓ Promoção de jornadas de análise e reflexão sobre o que se ensina, como se ensina, para que se ensina, como se avalia e para que se avalia; estas jornadas poderiam ser dinamizadas pelas Escolas de Formação de Professores, propondo a partir delas alterações pontuais nos respectivos *curricula* de formação;
- ✓ Desenvolver acções e cursos de formação sobre avaliação, com especial incidência tanto nas funções, modalidades e práticas de avaliação, como na concepção e utilização de instrumentos de avaliação.

No final deste trabalho não podemos deixar de referir algumas limitações verificadas ao longo do mesmo e que, de forma directa ou indirecta, condicionaram a sua realização.

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar os aspectos de ordem processual e temporal. O limite de tempo a que este projecto estava sujeito acabou por condicionar as opções metodológicas que tomámos e os procedimentos utilizados ao longo do mesmo. A nossa pretensão inicial era de recorrer a uma metodologia mista, conciliando procedimentos de índole qualitativa com procedimento de cariz quantitativo, de modo a recolher informações mais fiáveis e mais consistentes sobre o fenómeno em estudo. Isso não foi possível sobretudo pela escassez de tempo.

Em segundo lugar, o facto de se tratar da nossa primeira investigação. A nossa falta de experiência neste domínio, aliada ao facto de ter de conciliar o processo de investigação com a nossa actividade profissional constituiu, de facto, uma limitação significativa.

Por último, tivemos dificuldade de acesso a fontes bibliográficas e a informações sobre o tema em estudo, situação que se agravou ainda mais com a distância que nos separava do nosso orientador. Apesar da sua disponibilidade, estamos convictos de tinha sido muito útil a existência de encontros para analisar e discutir alguns aspectos pontuais, bem como para monitorizar a construção do nosso trabalho.

Antes de concluir este estudo exploratório, e tendo como ponto de referência as conclusões a que chegámos, não queremos deixar de identificar algumas pistas que podem vir a ser exploradas em estudos posteriores. Nesse sentido, evidenciamos quatro aspectos que, em nosso entender, podem vir a constituir pontos de partida para investigações futuras. Desde logo, a necessidade de averiguar que formação sobre avaliação é proporcionada ao nível da formação inicial de professores. Em segundo lugar, averiguar se as políticas educativas e curriculares têm criado condições para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas/pelas escolas, de modo a que a avaliação seja assumida por alunos e professores como um esteio para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que aí se desenvolvem. Em terceiro lugar, verificar se a avaliação tem contribuído, ou não, para a promoção de uma cultura colaborativa na escola, em especial entre os professores, que têm a maior responsabilidade nesse processo. Por último, identificar meios e procedimentos que permitam fundamentar e dar sentido à avaliação que se pratica nas escolas, bem como aos instrumentos que aí se constroem para a sua operacionalização.

Não podíamos terminar sem deixar uma palavra de incentivo aos professores e às professoras de Cabo Verde que, não obstante as dificuldades e os constrangimentos com que se deparam, procuram incansavelmente melhorar os seus conhecimentos e as suas práticas e fazer da escola uma referência para os alunos e para a comunidade. Estamos convictos de que, com o seu empenho e tenacidade, procurarão desenvolver nos alunos não só o *saber* mas também o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber estar*, fazendo deles cidadãos à altura dos desafios que o mundo exigente e dinâmico lhes coloca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L. (2001). Integração currículo-avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo, *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação da Aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, pp. 17-24.
- ALVES, L. P. (n.d.). *Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensino*. In, <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/leonirpessatealves.rtf>: (Acesso em 23.03.2011).
- ALVES, M. P. & CARDOSO, L. H. (2008). Definição de critérios de avaliação dos alunos por referencialização. *Workshop, IEP- Uminho*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- AZEVEDO, A. J. (2003). Escola pública, comunidade e avaliação - Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In M. T. Esteban (Org.), *Avaliação: uma patica em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 83-99.
- AZEVEDO, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Ministério da Educação, CNE.
- BAGGINO, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processo e resultados. *Sisífo. Revista de Ciencias de Educação*, 09, pp. 77-86.
- BARBOSA, J. & ALAIZ, V. (1994). Auto-avaliação: caminhos percorridos, percursos a construir. In C. Cardoso (Org.), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 1-4.
- BESERRA, N. D. (2006). Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In B. Marcuschi & S. Livia (Org.), *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 45-60.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BONI, V. & QUARESMA, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciência Sociais. *Revista Electronica do Pró-Granduando em Sociologia Política*. Universidade Federal de Santa Catarina, Vol. 2, 1 (3), pp. 68-80.
- BONNIOL, J. J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de Avaliação: Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CARDOSO, C., BARBOSA, J., & VITOR, A. (1994). Caminhos Percorrido percurso a construir: Auto-avaliação. In C. CARDOSO, *"Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem" IIE*. Lisboa.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta & Europress, Lda.
- CARRASCO, J. B. (1985). *Como Evaluar el Aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- CERNEV, J. (1997). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. In <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view> (Acesso em 25.12.2010).
- CORREIA, E. S. (2000). Avaliação: Gerações da avaliação traços históricos. In AA.VV., *Textos pedagógicos: profissionalização em serviço*. Aveiro: Universidade do Aveiro, CIFP, pp. 1-45).

- CORTESÃO, L. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar Breve análise sobre práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Org.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, pp. 35-43.
- ESTEBAN, M. T. (2003). A avaliação no cotidiano escolar. In M. T. Esteban (Org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* Rio de Janeiro: DP&A, pp. 7-27.
- ESTEBAN, M. T. (2003). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In M. T. Esteban (Org.), *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 13-37.
- ESTEBAN, M. T. (2010). Avaliação: um tema polémico. *Salto para o Futuro - TV Escola*, pp. 5 -10.
- ESTEVEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-127.
- FERNANDES, C. O. & FREITAS, C. (2007). Currículo e Avaliação. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Org.), *Indagação sobre Currículo: Currículo e Avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, SEEB, pp. 17-43.
- FERNANDES, D. (1994). *Avaliação formativa: algumas notas*. In <http://www.google.com/#sclient=psy&hl=pt-PT&q=avalia%3B%5Cao+escolar> (Acesso em 07.10.2010).
- FERNANDES, D. (1994). Portefólio: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In D. Fernandes (Org.), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*". Lisboa: Instituto de Investigação Educacional, pp. 8-10.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista portuguesa da Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- FERNANDES, M. (2001). Métodos da avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (Org.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, pp. 67-74.
- FERREIRA, A. T. & LEAL, T. F. (2006). Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In B. Marcuschi & L. Suassauna (Org.), *Avaliação em língua portuguesa: contribuição para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 11-26.
- FIGARI, G. (1996). *Aaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- GITIRANA, V. (2004). Planejamento e Avaliação em Matemática. In J. F. Silva, J. Hoffmann & M. T. Esteban (Org.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, pp. 57-65.
- GRONLUND, N. E. (1974). *Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- HAAS, C. (2010). *Definição da Ética* In, <http://www.yogaribeiraopreto.org/claus/definicao-de-etica/> (Acesso em 12.03.2010).
- LEITE, C. (2001). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Org.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, pp. 43-52.

- LIMA, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação: contributo para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- LOCH, J. M. (2004). O desafio da ética na avaliação. In J. F. Silva, J. Hoffmann & M. T. Esteban (Org.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas curriculares*. Porto Alegre: Mediação, pp. 103-106.
- LUCKESI, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola questões de representações sociais. *Eccos Rev. Cient. UNINOV*, São Paulo, 2 (4), pp. 79-88.
- LUCKESI, C. C. (2004). *O que é mesmo o acto de avaliar*. <http://www.artmed.com.br> (Acesso em 07.10.2010).
- LUIS, S. M. (2004). De que Avaliação precisamos em Arte da Educação Física? In J. F. Silva, J. Hoffmann & M. T. Esteban (Org.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas curriculares*. Porto Alegre: Mediação, pp. 33-44.
- MELO, J. A. (2009). Avaliação de objectivos de aprendizagem: cruzando caminhos e produzindo novos olhares. *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa - RELATEC*, 8 (2), pp. 59-75.
- MONTEIRO, A. M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Presença.
- MORGADO, J. C. (1998). *Processos e Práticas de (Des)construção da Autonomia Curricular. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- NOVA, E. V. (2001). *Avaliação dos alunos - problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.
- NUNES, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva: portfolios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: ASA Editores II.
- NUZIATI, G. (1990). *Avaliação, Formação, Motivação*. In <http://umpercurso.blogspot.com/2007/06/avaliao-formao-motivao.html> (Acesso em 12.03.2011)
- OLIVEIRA, I. B. & PACHECO, D. C. (2003). Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In M. T. Esteban (Org.), *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 119-132.
- OLIVEIRA, L. K. (2008). A construção dos itens dos testes de proficiência. In L. K. Oliveira, D. M. Salazar & M. D. Castro (org.), *Brasil, INEP/MEC. Guias de estudo 2: Os testes e os indicadores de desempenho escolar*. Brasília: MEC/INEP, pp. 11-55.
- OLIVEIRA, L. K. (2008). A Construção dos itens dos testes de proficiência. In L. K. Oliveira, D. M. Salazar, & M. d. Castro, *Brasil, INEP/MEC. Guias de estudo2: Os testes e os indicadores de desempenho escolar* (pp. 11-55). Brasília no prelo: Brasil, INEP/MEC.
- PACHECO, J. A. (1995). *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001). Critérios de Avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Org.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, pp. 53-64.

- PAIS, A., & MONTEIRO, M. (2002). *Avaliação- Uma Prática Diária*. Lisboa: Presença.
- PERRENOUD, P. (2007). *Avaliação entre duas lógicas*. <http://webcache.googleusercontent.com> (Acesso em 22.12.2010).
- PIOVESAN, A. & TEMPORINI, E. R. (s.d.). *Pesquisa exploratório: procedimento metodológico para o estudo de factores humanos no campo da saúde pública*. <http://br.monografias.com/trabalhos2/pesquisa-exploratoria-procedimentos> (Acesso em 06.07.2010).
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- RIBEIRO, A. C. & RIBEIRO, L. C. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Grafoim, Lda.
- RIBEIRO, A. C., & RIBEIRO, L. C. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Grafoim, Lda.
- RIOS, M. P. (2006). Avaliação Formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 1 (1), pp. 1-8. In <http://www.pucsp.br/ecurriculum> (Acesso em 27.12.2010).
- ROEGIER, X., & KETEL, J. M. (2004). *Uma pedagogia da Integração: competências e aquisições no ensino*. (C. Huang, Trans.) Porto Alegre: Artmed.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, C. J. (2011). *Tipos de pesquisas: oficina de pesquisa*. <http://www.oficinadapesquisa.com.br> (Acesso em 04.03.2011).
- SANTOS, L. (2001). Auto-avaliação regulada. In P. Abrantes & F. Araújo (Org.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, (pp. 75-84).
- SANTOS, L. (2006). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. In, <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:VOMrSkyZUfQJ> (Acesso em 12.03.2011).
- SEQUEIRA, O. (2008). *Ética e deontologia na A.P.* In <http://www.esgt.ipt.pt/download/disciplina> (Acesso em 04.03.2011).
- SEVERINO, A. J. (2000). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- SHORES, E. & GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SILVA, J. F. (2004). Introdução: avaliação do ensino e aprendizagem numa perspectiva formadora e reguladora. In J. F. Silva, J. Hoffmann & M. T. Esteban (Org.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, pp. 7-18.
- SMOLE, K. C. (2004). *Avaliação Escolar*. In <http://www.google.com#sclient=psy&hl> (Acesso em 22.09.2010).
- SOBRINHO, J. D. (2002). Campos e Caminhos da Avaliação: a Avaliação da Educação Superior no Brasil. In L. C. Freitas, *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, pp. 99-114.

- SOUZA, S. M. (2002). Avaliação: o debate. In L. C. Freitas, *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, pp. 114-161.
- SUASSUANA, L. (2006). Pradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In B. Marcuschi & L. Suassuana (Org.), *Avaliação em língua Portuguesa: contribuição para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: MEC e UFPE/CEEL, pp. 27-44.
- TEIXEIRA, G. (2005). *Avaliação das aprendizagens*. In <http://www.serprofessoruniversitario>. (Acesso em 27.12.2010).
- TRINDADE, M. N. (2001). Concepção de avaliação. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, MS, 7 (14), pp. 16-21.
- VIANNA, H. M. (2002). Avaliação: o Debate. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, pp. 161-213.
- VIANNA, H. M. (s.d.). *Novos Estudos em Avaliação Educacional*. In <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1134/1134.pdf>: (Acesso em 31.01.2011).
- WAGNER, A. B. (2010). Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: O caso do Projecto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educacion*, 8 (4), pp. 65-82.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de Outubro - Sistema de Avaliação Ensino Básico

Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro - Lei de Base do sistema Educativo

Portaria n.º53/93 de 6 de Setembro - Plano Curricular do ensino Básico



UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Educação

Apêndices e Anexos da Dissertação de Mestrado

**PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO.
ESTUDO EXPLORATÓRIO.**

**DESENVOLVIDO POR:
ANTÓNIO PEDRO LOPES TEIXEIRA**

**SOB A ORIENTAÇÃO DO
DOUTOR: JOSÉ CARLOS MORGADO**

**Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Avaliação**

Praia

Setembro 2011

Índice

APÊNDICES.....	164
APÊNDICE I.....	164
CONCPÇÃO DA ENTREVISTA.....	164
APÊNDICE II	168
GUIÃO DA ENTREVISTA.....	168
APÊNDICE III	171
Concepção da grelha de observação ou recolha de dados.....	171
APÊNDICE IV	174
ANEXO 1.....	174
DESCRIÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE	174
Quadro 1 – Descrição das dimensões e categorias de análise (ficha de entrevista)	174
Quadro 2- Descrição das dimensões e categorias de análise (grelha de observação) ...	176
ANEXO 2.....	177
GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO E UNIDADES DE ANALESES DAS ENTREVISTAS.....	177
Tabela 1 - Dimensão A1. - Modo como os professores se referem à avaliação.....	177
Tabela 2 - Dimensão A1. - Modo como os professores se referem à avaliação.....	178
Tabela 3 - Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e	179
Tabela 4 - Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e	180
Tabela 5- Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e	182
Tabela 6 - Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e	183
Tabela 7 - Dimensão A3. - Recolha de informações sobre procedimentos utilizados ..	184
8 - Dimensão A3. – Recolha de informações sobre procedimentos.....	187
Tabela 9- Dimensão A3. – Recolha de informações sobre procedimentos	188
Tabela 10 - Dimensão A3. – Recolha de informações sobre procedimentos	189
Tabela 11 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.....	190
Tabela 12 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.....	191

Tabela 13 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.....	192
Tabela 14 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.....	193
Tabela 15 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.....	194
ANEXO 3.....	197
GRELHA DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	197
Quadro 3- A. CONTEXTUALIZAÇÃO - GA. - Instrumentos usados na avaliação	197
Quadro 4- A. CONTEXTUALIZAÇÃO - GA. - Instrumentos usados na avaliação das aprendizagens	198
Quadro 5- B. CARACTERIZAÇÃO - GB. - Incidências do instrumento em relação aos aspectos da avaliação.	199
Quadro 6- C - COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS - GC.- Estratégias de aprendizagens promovidas pelos instrumentos.	200
Quadro 10. D - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO - GD.- Estruturas e formas de organização dos instrumentos	201
Quadro 11. D - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO - GD- Estruturas e formas de organização dos instrumentos.	202
Quadro 12 - D - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO - GD.- Estruturas e formas de organização dos instrumentos.....	203
ANEXO 4.....	204
Fichas de caracterização dos testes.	204
CARACTERIZAÇÃO DOS TESTES DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA - 3ª fase.	204
QUADRO 7- DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS PRESENTES NOS TESTES DE AVALIAÇÃO.	204
QUADRO 8- Nível de complexidade dos itens/questão dos testes.....	205
QUADRO 9- Distribuição dos itens pelos conteúdos avaliados itens/questão dos testes	206
ANEXO 5	207
Alguns itens dos testes de avaliação analisados	207
APÊNDICE V	223

INSTRUMENTOS DE REGISTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	223
ANEXO 1	223
REGISTO DIÁRIO DA FREQUÊNCIA E AVALIAÇÃO.....	223
ANEXO 2	243
INSTRUMENTOS DE REGISTOS E RECOLHA DE DADOS E INFORMAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO - CONCELHO DE SANTA CATARINA	243
ANEXO 3	283
CADERNETA DE TURMA PARA REGISTO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	283
ANEXO 4.....	290
Ficha de registo de avaliação sumativa	290

APÊNDICES

APÊNDICE I

CONCPÇÃO DA ENTREVISTA

I. DADOS PESSOAIS DOS ENTREVISTADOSI.

1.1. Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	1.2. Habilitações académicas: <input type="checkbox"/> 1ª Fase <input type="checkbox"/> IP <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Mag+2ª Fase <input type="checkbox"/> Licenciado
1.3. Tempo de serviço: <input type="checkbox"/> De 5 a 10 Anos <input type="checkbox"/> De 16 a 20 <input type="checkbox"/> De 26 a 30 <input type="checkbox"/> De 11 a 15 <input type="checkbox"/> De 21 a 25 <input type="checkbox"/> Mais de 30 Anos	
1.4. Cargo: <input type="checkbox"/> Gestor <input type="checkbox"/> Coordenador	1.5. Concelho onde decorre o estudo: <input type="checkbox"/> Tarrafal <input type="checkbox"/> Sª. Catarina

II. DADOS DE OPINIÃO

Domínios	Objectivos específicos	Questões da entrevista
Legitimação da entrevista e sensibilização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Informar os entrevistados sobre os objectivos da entrevista e os principais procedimentos;- Referir o contributo dos entrevistados, sensibilizando-os para a sua participação na investigação;- Garantir a confidencialidade das respostas.	<ul style="list-style-type: none">- Respeitar as regras da ética da investigação.- Estabelecer um clima informal e de confiança entre entrevistador e entrevistado;- Agradecer a colaboração e o contributo no trabalho de investigação.

Concepções de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais funções da avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem? Porquê? - Que funções tem a avaliação nas nossas escolas?
Processos e práticas de avaliação na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais modalidades de avaliação; - Identificar os intervenientes no processo de avaliação; - Averiguar quem, o quê, como e quando se avalia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que modalidades de avaliação são utilizadas na escola? - Qual é mais utilizada? - Quem participa no processo de avaliação? - Que intervenção tem o aluno nesse processo? - O que é que os professores fazem para avaliar os seus alunos? - Como são executados esses procedimentos? - Com que frequência é realizada a avaliação?

Construção de instrumento de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Referir os tipos de instrumentos mais utilizados na avaliação; - Identificar os principais intervenientes na construção dos instrumentos de avaliação; - Enumerar procedimentos utilizados na construção dos instrumentos de avaliação; - Identificar as principais propostas da legislação sobre a avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Que instrumentos de avaliação são mais utilizados na escola? - Quais é que considera mais importantes? - Com que propósitos são elaborados os instrumentos (avaliação de produto ou do processo de aprendizagem)? - Indica os domínios e aptidões que são tidas em conta na construção dos instrumentos de avaliação: (conhecimentos, atitudes ou comportamentos)? - Quem participa na elaboração dos instrumentos de avaliação? - Que procedimentos são utilizados ao longo do seu processo de construção (definição de critérios; tabelas e grelhas)? - O que diz a legislação sobre os instrumentos de avaliação? Isso é cumprido na íntegra? - Qual é a modalidade que merece maior destaque no processo de construção dos instrumentos de avaliação?
---	---	--

Domínios	Objectivos específicos	Questões da entrevista
Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação das aprendizagens dos alunos (socialização e uso dos resultados)	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar quais os impactos dos instrumentos na avaliação dos alunos; - Identificar implicações dos instrumentos de avaliação na prática pedagógica do professor e no processo de ensino- 	<ul style="list-style-type: none"> - Que impacto têm os instrumentos na avaliação dos alunos? - Que implicações têm esses instrumentos na prática pedagógica do professor e no processo ensino aprendizagem dos alunos (mudança de estratégias do professor; melhorar a aprendizagem dos alunos)?

	<p>aprendizagem dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a importância dos registos das informações na avaliação dos alunos; - Avaliar o impacto dos resultados no processo de avaliação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como são utilizados os resultados obtidos pelos alunos (em função dos critérios definidos, dos currículos, dos objectivos ou das dificuldades dos alunos)? - Consideras que a utilização dos instrumentos ajudam a melhorar a qualidade da avaliação? - Achas que a quantidade expressa nos instrumentos de registos espelham a qualidade das aprendizagens? - Costumas participar em seminários ou capacitações sobre construção de instrumentos de avaliação? - Achas que os professores constroem convenientemente os instrumentos de avaliação? - Na tua opinião, como está a avaliação do ensino e da aprendizagem em Cabo Verde?
--	--	---

APÊNDICE II

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevista a 8 (oito) professores com cargo de gestores ou coordenadores pedagógicos nos dois concelhos onde decorre o estudo.

Objectivos gerais:

- ✓ Conhecer as percepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos;
- ✓ Analisar processos e práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina de Matemática;
- ✓ Identificar as consequências, directas e indirectas, das práticas de construção de instrumentos de avaliação no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Caracterização do Concelho:

Número de elementos que fazem parte da coordenação? _____

Números de Gestores do Concelho? _____

Com quantos professores trabalha? _____

Quantos professores da 3ª fase têm o Concelho? _____

Quantos alunos em média têm o professor? _____

Quantas turmas funcionam no sistema de pluridocência? _____

Quantas turmas funcionam no sistema de monodocência? _____

I. DADOS PESSOAIS DOS ENTREVISTADOS

<p>1.1. Sexo</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p>	<p>1.2. Habilitações académicas:</p> <table style="width: 100%;"><tr><td><input type="checkbox"/> 1ª Fase</td><td><input type="checkbox"/> IP</td><td><input type="checkbox"/> Outros</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Mag+2ª Fase</td><td><input type="checkbox"/> Licenciado</td><td></td></tr></table>	<input type="checkbox"/> 1ª Fase	<input type="checkbox"/> IP	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Mag+2ª Fase	<input type="checkbox"/> Licenciado	
<input type="checkbox"/> 1ª Fase	<input type="checkbox"/> IP	<input type="checkbox"/> Outros					
<input type="checkbox"/> Mag+2ª Fase	<input type="checkbox"/> Licenciado						
<p>1.3. Tempo de serviço:</p> <table style="width: 100%;"><tr><td><input type="checkbox"/> De 5 a 10 Anos</td><td><input type="checkbox"/> De 16 a 20</td><td><input type="checkbox"/> De 26 a 30</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> De 11 a 15</td><td><input type="checkbox"/> De 21 a 25</td><td><input type="checkbox"/> Mais de 30 Anos</td></tr></table>		<input type="checkbox"/> De 5 a 10 Anos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20	<input type="checkbox"/> De 26 a 30	<input type="checkbox"/> De 11 a 15	<input type="checkbox"/> De 21 a 25	<input type="checkbox"/> Mais de 30 Anos
<input type="checkbox"/> De 5 a 10 Anos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20	<input type="checkbox"/> De 26 a 30					
<input type="checkbox"/> De 11 a 15	<input type="checkbox"/> De 21 a 25	<input type="checkbox"/> Mais de 30 Anos					
<p>1.4. Cargo:</p> <p><input type="checkbox"/> Gestor</p> <p><input type="checkbox"/> Coordenador</p>	<p>1.5. Concelho onde decorre o estudo:</p> <p><input type="checkbox"/> Tarrafal</p> <p><input type="checkbox"/> Sª. Catarina</p>						

II. DADOS DE OPINIÃO

Legitimação da entrevista e sensibilização do entrevistado

- Respeitar as regras da ética da investigação.
- Estabelecer um clima informal e de confiança entre entrevistador e entrevistado;
- Agradecer a colaboração e o contributo no trabalho de investigação.

Concepções de avaliação

- Considera a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem?
Porquê?
- Que funções tem a avaliação nas nossas escolas?

Processos e práticas de avaliação na escola

- Que modalidades de avaliação são utilizadas na escola?
- Qual é mais utilizada?
- Quem participa no processo de avaliação?
- Que intervenção tem o aluno nesse processo?
- O que é que os professores fazem para avaliar os seus alunos?
- Como são executados esses procedimentos?
- Com que frequência é realizada a avaliação?

Construção de instrumento de avaliação

- Que instrumentos de avaliação são mais utilizados na escola?
- Quais é que considera mais importantes?
- Com que propósitos são elaborados os instrumentos (avaliação de produto ou do processo de aprendizagem)?
- Indica os domínios e aptidões que são tidas em conta na construção dos instrumentos de avaliação: (conhecimentos, atitudes ou comportamentos)?
- Quem participa na elaboração dos instrumentos de avaliação?

- Que procedimentos são utilizados ao longo do seu processo de construção (definição de critérios; tabelas e grelhas)?
- O que diz a legislação sobre os instrumentos de avaliação? Isso é cumprido na íntegra?
- Qual é a modalidade que merece maior destaque no processo de construção dos instrumentos de avaliação?

Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação das aprendizagens dos alunos (socialização e uso dos resultados).

- Que impacto têm os instrumentos na avaliação dos alunos?
- Que implicações têm esses instrumentos na prática pedagógica do professor e no processo ensino aprendizagem dos alunos (mudança de estratégias do professor; melhorar a aprendizagem dos alunos)?
- Como são utilizados os resultados obtidos pelos alunos (em função dos critérios definidos, dos currículos, dos objectivos ou das dificuldades dos alunos)?
- Consideras que a utilização dos instrumentos ajudam a melhorar a qualidade da avaliação?
- Achas que a quantidade expressa nos instrumentos de registos espelham a qualidade das aprendizagens?
- Costumas participar em seminários ou capacitações sobre construção de instrumentos de avaliação?
- Achas que os professores constroem convenientemente os instrumentos de avaliação?
- Na tua opinião, como está a avaliação do ensino e da aprendizagem em Cabo Verde?

APÊNDICE III

Concepção da grelha de observação ou recolha de dados

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Este guião encontra-se dividido em 4 (quatro) secções distintas. A primeira secção **(A)** prende-se com a contextualização dos instrumentos analisados. Na segunda **(B)** dá-se ênfase às características específicas do instrumento em análise. A terceira Secção **(C)** está relacionada com as competências desenvolvidas pelo instrumento. A quarta **(D)** está relacionada com a estrutura e organização do mesmo. Para responder às questões, utilize a escala fornecida a seguir:

S – SIM/ APLICAVEL

PA- POUCO APLICÁVEL

N - NÃO APLICÁVEL /INADEQUADO

Concelho onde decorre a observação/estudo: ☐ Tarrafal

☐ Santa Catarina

A. CONTEXTUALIZAÇÃO

1. Tipo de Material

1	Fichas de trabalho (formativo)	
2	Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)	
3	Grelha de observação das ocorrências na aula	
4	Relatório/fichas de registos de avaliação formativa	
5	Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa	
6	Exercícios e grelhas de auto-avaliação	

2. Aspecto gráfico do instrumento

1	Apresenta instruções claras, concisas e adequadas ao nível do aluno	
2	As tarefas estão sequenciadas de modo coerente em termos temáticos e de complexidade	
3	Apresenta espaços de referência ao contexto da sua utilização (escola, disciplina, ano data nível turma dados do aluno...)	

B. CARACTERÍSTICAS

1. Incidência do instrumento

1	Nas atitudes e valores dos educandos	
2	Nas reflexões sobre as aprendizagens dos alunos	
3	Nas competências de aprendizagens dos alunos	
4	Nos conteúdos temáticos das áreas curriculares	
5	Nos objectivos das aprendizagens	
6	Nas aprendizagens declarativas adquiridas pelos alunos	
7	Nas aprendizagens de níveis interpretativos e operacionais dos alunos.	

C. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELO INSTRUMENTO

1. Estratégias de aprendizagem promovidas pelo instrumento

1	Promove o trabalho colaborativo ou de grupo de acordo com a turma,	
2	Permite desenvolver aptidões individuais de acordo com as dificuldades dos alunos.	
3	Promove aprendizagens transversais ou transferíveis para outras disciplinas e ou áreas de conhecimentos.	
4	Possibilita a auto-avaliação dos alunos	
5	Permite avaliar aprendizagens de vários domínios de conhecimento	
6	Possibilita aferição de aprendizagens de vários níveis de conhecimento	

D. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO

1. Organização das questões:

1	Prevalência de questões fechadas e respostas curtas	
2	Primazia às questões abertas e de raciocínios	
3	Promoção da criatividade e originalidade do aluno	
4	Respeito pelo meio e mundo que cerca o aluno	
5	Promoção da auto-estima e autonomia do aluno	
6	Itens diversificados bem estruturados	
7	As questões promovem a auto-avaliação dos alunos	

2. Estrutura do instrumento

1	Apresenta tabelas de especificações com objectivos e grelhas	
2	As escalas discriminatórias estão bem especificadas	
3	Os critérios e indicadores estão bem definidos	
4	O instrumento permite reduzir a subjectividade	
5	O instrumento possui diferentes questões abertas	
6	O instrumento possui mais itens de resposta curta	
7	O instrumento contém mais questões de respostas longas	
8	Os itens permitem avaliar as várias competências dos alunos	
9	O instrumento permite promover a auto-avaliação dos alunos	
10	O instrumento ajuda a promover análise e reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos.	

APÊNDICE IV

ANEXO 1

DESCRIÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE ANALISE

Quadro 1 - Descrição das dimensões e categorias de análise (ficha de entrevista)

DIMENSÕES	CATEGÓRIAS/ SUB-CATEGÓRIAS
A1.- Modo como os professores se referem à avaliação.	1.- Concepção da avaliação dos professores. 1.1.- Avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem; 1.2.- Funções da avaliação nas escolas para os professores.
A2. - Recolha de referências sobre processos e práticas de avaliação nas escolas.	2.- Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas. 2.1- Modalidades de avaliação identificado pelos professores; 2.1.1.Modalidade mais utilizada. 2.2. - Sujeitos envolvidos no processo de avaliação; 2.2.1.- Intervenção do aluno 2.3.- Procedimentos utilizados pelos intervenientes implicados no processo de construção de instrumentos (testes); 2.3.1- Formas como são executadas 2.4.- Momentos e procedimentos nas práticas de avaliação.
A3. - Recolha de informações sobre procedimentos utilizados na construção de instrumentos.	3.- Procedimentos desenvolvidos na construção de instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos. 3.1.- Práticas de utilização e elaboração de instrumentos; 3.1.1.- Instrumentos mais importantes; 3.1.2- Propósitos da elaboração de instrumentos; 3.1.3.- Domínios de aptidões privilegiados 3.2.- Intervenientes no processo de construção de instrumentos;

	<p>3.3.- Procedimentos utilizados na construção de instrumentos;</p> <p>3.4.- Identificação referências legislativas sobre a avaliação em cabo verde.</p> <p>3.4.1.- Modalidade que merece maior destaque</p>
<p>A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.</p>	<p>4.- Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas.</p> <p>4.1.- Referencia sobre o impacto dos instrumentos na avaliação;</p> <p>4.2.- Implicações dos instrumentos de avaliação;</p> <p>4.3.- Importância de registo de dados na avaliação dos alunos;</p> <p>4.4.- Impacto dos resultados de avaliação;</p> <p>4.4.1.- A quantidade retrata a real a qualidade</p> <p>4.5.- Opiniões de professores sobre a avaliação das aprendizagens em Cabo Verde.</p> <p>4.5.1.- Participação em seminários;</p> <p>4.5.2.- Formas como os professores constroem os instrumentos;</p> <p>4.5.3.- Avaliação em Cabo Verde</p>

Quadro 2- Descrição das dimensões e categorias de análise (grelha de observação)

DIMENSÕES	CATEGÓRIAS/ SUB-CATEGORIAS
A. - CONTEXTUALIZAÇÃO GA. - Instrumentos usados na avaliação das aprendizagens.	G1. - Tipo de instrumento utilizado na avaliação das aprendizagens. G1.1- Identificação dos instrumentos utilizados.
	G2. - Aspecto gráfico do instrumento. G2.1.- Caracterização estrutural dos instrumentos.
B - CARACTERIZAÇÃO GB. - Incidências do instrumento em relação aos aspectos da avaliação.	G3. -Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas. G3.1.- Aquisições/competências priorizadas nos instrumentos.
C – COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS GC.- Estratégias de aprendizagens promovidas pelos instrumentos.	G4.- Nível de conhecimento estratégias de aprendizagens priorizadas pelos instrumentos. G4.1.- Estratégias de aprendizagens e nível de conhecimentos desenvolvidas.
D – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO GD.- Estruturas e formas de organização dos instrumentos.	G5. - Formas de organização das questões/itens nos instrumentos. G5.1.- Tipo de questões/itens predominantes; G5.2- Referencia sobre as aquisições/habilidades promovidas; G5.3.- Caracterização das inferências das questões/itens.
	G6. - Estrutura do instrumento de avaliação das aprendizagens. G6.1.- Identificação da forma como se encontra estruturada; G6.2.- Aspectos relacionados com tipo de questões/itens; G6.3.- Identificação dos principais aspectos desenvolvidos;

ANEXO 2

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO E UNIDADES DE ANALESES DAS ENTREVISTAS

Tabela 1 - Dimensão A1. - Modo como os professores se referem à avaliação.

Categorias/sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>1.- Concepção da avaliação dos professores.</p> <p>1.1.- Avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>(1.1) “Sim! Porque você acaba por avaliar o seu próprio desempenho, podes avaliar o desempenho da escola e o desempenho do aluno, de modo a levar-nos a corrigir alguns erros”. E1</p> <p>(1.1) “Eu considero Sim! Porque acho que, não pode haver aprendizagem sem avaliação. Tudo o que fazemos é na base de avaliação, temos que fazer algo para ver o quê e que ficou, o que é que não ficou, como é que está a ser transmitido, como é que os alunos estão a perceber. Por isso, considero a avaliação como principal. Serve para ver o grau de aprendizagem dos alunos e também serve para a tomada de decisão e ver como é que o conteúdo transmitido foi para depois posicionar-se para ver e resolver os resultados na escola”. E2</p> <p>(1.1) “É claro que sim! Normalmente você trabalha durante todos os dias. Avaliação não é feito somente no início ou no fim, é sempre bom avaliar no começo para ver se deves ir para frente, ou se deves ficar e ver qual é o impacto do seu trabalho, para ver os pré-requisitos dos alunos no início ao longo do processo e no fim de um trimestre ou unidade curricular”. E3</p> <p>(1.1) “Claro que sim! Porque sem a avaliação não se consegue medir o impacto para ver se qualquer coisa que fazemos, portanto devemos saber o porque é que estamos a fazer algo, para ver se faz sentido continuar ou não”. E4</p> <p>(1.1) “Sim! é parte integrante do processo ensino aprendizagem, porque ajuda o professor a saber o ponto de situação do acompanhamento e evolução do aluno”. E5</p> <p>(1.1) “Sim! Porque contribui para avaliar os trabalhos dos alunos e dos professores”. E6</p> <p>(1.1) “Eu considero que a avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem paulatinamente, desde início que se começa com a avaliação diagnostica, passando pela avaliação formativa e sumativa, a avaliação é um</p>

	<p>processo (...)” E7</p> <p>(1.1) “Claro! Porque a avaliação no processo ensino aprendizagem é muito importante, porque é através da avaliação que podemos saber se houve ou não aprendizagem”. E8</p>
--	---

Tabela 2 - Dimensão A1. - Modo como os professores se referem à avaliação

Categorias/ sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>1.- Concepção da avaliação dos professores.</p> <p>1.2.- Funções de avaliação nas escolas.</p> <p>.</p>	<p>(1.2) “Tem a função de dar aos pais e encarregados da educação o desempenho dos seus próprios educando... Permite informar pais e encarregados de educação o desempenho dos seus filhos ... tem a função também de ajudar a ver se os alunos estão em condições de receber outras matérias. Ajuda a apresentar os dados aos superiores hierárquicos. Ajuda os professores (faltou-me palavra) ... dá ao professor espaço de manobra para ver e melhorar os males que acontecem na escola, portanto ajuda o professor a melhorar.” E1</p> <p>(1.2) “Tem a função de avaliar os alunos e não só principalmente o sistema, tudo está à volta da avaliação professores, sistema de alunos”. E2</p> <p>(1.2) “Tem a função de medir para ver a capacidade do aluno numa determinada matéria, serve também para avaliar o próprio professor e o próprio sistema”. E3</p> <p>(1.2) “A avaliação é um processo que nos permite ter a noção daquilo que fazemos, ontem, e preparar o amanhã. Porque como eu já tinha dito anteriormente, serve para medir o impacto se trabalhamos uma coisa, temos de saber qual foi o impacto que tivemos, porque tem a função de orientar o processo e verificar os conhecimentos que os alunos têm”. E4</p> <p>(1.2) “(... pausa!!!) Tem a função de ajudar o professor a saber o pré-requisito dos alunos e mudar metodologias para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades, (o que posso dizer mais...), pode também ajudar a medir a eficiência do trabalho dos alunos, permite também informar aos pais sobre o grau de aprendizagens dos seus filhos no fim do ano”. E5</p> <p>(1.2) “Tem a função de regular todo o processo ensino aprendizagem, informar aos pais sobre o progresso dos seus educandos, (...)”. E6</p> <p>(1.2) “Sim! eu acho que tem a função mais importante dentro</p>

	<p>da escola, porque é através da avaliação que vemos se os alunos estão a aprender ou não, em que grau que o aluno está, se precisa de mais apoio ou menos apoio, o que está bem e o que não está, por isso acho que é importante tanto para o professor como para os pais em fim para toda a comunidade educativa”. E7</p> <p>(1.2) “Eu acho que a avaliação tem uma função de controlo, também tem a função regulador, e podemos destacar também a função certificativa”.E8</p>
--	--

Tabela 3 - Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e práticas de avaliação nas escolas.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>2.- Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas.</p> <p>2.1- Principais modalidades de avaliação.</p> <p>.</p>	<p>(2.1) “No ano passado fizemos a avaliação aferida que até agora não temos resultados. Portanto, temos a modalidade aferida, a sumativa e a formativa que é feita pelos professores”. (2.1.1) “Formativa feita de forma informal nas aulas pelos professores e sumativa”. E1.</p> <p>(2.1) “Sumativa, diagnostica e formativa”. (2.1.1) “Eu acho que a mais utilizada na minha escola é a sumativa mas, considero a formativa mais importante, porque o professor está na frente do aluno todos os dias e tem tudo para ver os alunos. É diferente da sumativa que pode não parecer a realidade do aluno. Já a formativa mostra todos os dias ou de vez enquanto o nível do aluno na sua aprendizagem”. E2</p> <p>(2.1) “Normalmente, os professores usam mais a avaliação formativa no seu dia-a-dia”. (2.1.1). “A formativa” E3.</p> <p>(2.1) “Normalmente, no ensino básico, na prática, temos a formativa/ contínua, diagnostica e sumativa, a diagnóstica também faz parte...”. (2.1.1). “Tudo é importante, mas para mim o mais importante é a formativa, porque ajuda o professor a medir realmente se o seu trabalho, não ficou em vão, daí, que penso que a formativa da minha parte do meu ponto de vista é a mais importante e ajuda-nos a preparar e a ver o que se pode fazer mais a frente”. E4</p> <p>(2.1) “Temos a modalidade diagnóstica, a sumativa e a formativa, temos também documentos de registos, mas muitos professores não registam”. (2.1.1). “Geralmente é mais utilizada a avaliação formativa e a sumativa”. E5</p>

	<p>(2.1) “Temos a avaliação Sumativa que se realiza geralmente no fim do ano trimestre ou de uma unidade curricular, a avaliação formativa que é ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e a diagnóstica que geralmente é feito no início do ano, ou antes da introdução de uma matéria e conteúdo curricular”. (2.1.1). “Geralmente é a formativa porque permite avaliar ao longo de todo o processo, através de perguntas orais, de questões escritos e também os testes que são realizados no fim de uma unidade curricular ou trimestre”. E6</p> <p>(2.1) “Modalidade que eu acho, nos meus dois anos aqui, (...) Estou a referir principalmente na minha zona pedagógica onde trabalho, como coordenador, são utilizados mais avaliação sumativa, até em termos de registos, dão mais prioridade, dão mais ênfase a avaliação sumativa... (...). Usa-se mais a sumativa a formativa e a diagnostica, temos a aferida também que foi aplicada no ano passado”.. (2.1.1) “A modalidade mais utilizada e a mais valorizada pelos professores é a sumativa”. E7</p> <p>(2.1) “Normalmente sei que existe modalidade diagnóstica, formativa e sumativa, as outras não fazem parte do nosso sistema. Dentro da escola, pensando na nossa realidade é isso, que temos”. (2.1.1). “Normalmente, o professor apresenta dados de avaliação sumativa, e se, se perguntar aos professores se fazem a avaliação formativa, dizem que fazem mas geralmente não tem dados”. E8</p>
--	---

Tabela 4 - Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e práticas de avaliação nas escolas.

Categorias/ sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>2.- Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas.</p> <p>2.2- Sujeitos envolvidos no processo de avaliação.</p>	<p>(2.2) “Geralmente na avaliação sumativa os testes são elaborados pelos professores das classes que são revistas pelo núcleo pedagógico do pólo”. (2.2.1) “Os alunos só têm intervenção na execução dos testes”. E1</p> <p>(2.2) “Núcleo pedagógico, pais e ou encarregados da educação e coordenadores pedagógicos”. (2.2.1) “ Na minha escola não! Os alunos ficam a conhecer o teste só no dia da execução. Portanto tem intervenção nula”. E2</p> <p>(2.2) “Normalmente os pais e ou encarregados da educação e os próprios coordenadores que recolhem todos os dados para fazerem análise na delegação e identificar maiores dificuldades dos alunos e apoiar professores, no sentido de</p>

	<p>ajuda-los a melhorar principalmente nas turmas compostas e turmas de pluridocencia”. (2.2.1) “O aluno sendo o factor centro do processo ensino aprendizagem, tudo o que é feito é direccionado para ele, participam através de propostas de jogos, trabalhos de grupo ... E3</p> <p>(2.2) “Normalmente quem participa na avaliação das escolas são: Professores, pais, gestores coordenadores e alunos; em fim a comunidade educativa. Normalmente, quando fazemos uma avaliação, este parte de nos mas vai chegar aos pais, e podemos, partir da avaliação, chamar atenção aos pais sobre o grau de aprendizagem do seu educando” (2.2.1) “Normalmente, serve para o aluno fazer a reflexão sobre a matéria que ele adquiriu. Normalmente com a avaliação ele pode ser menosprezado, com coisa que ele vê... principalmente quando a avaliação é tomado como nota, o que não acontece na avaliação contínua, onde um dos pontos fortes é a auto-reflexão, e ajuda a preparar o aluno para receber outras matérias ou conteúdos mais avançado”. E4</p> <p>(2.2) “O professor está no centro de todo o processo de avaliação que se realizada na sala de aula”. (2.2.1) O aluno só intervém mostrando o que aprendeu ao longo do processo de ensino e aprendizagem”. E5</p> <p>(2.2) “Na avaliação participam os alunos, os professores e os coordenadores e gestores dos pólos.” (2.2.1) “Respondem as questões orais e escritos propostos pelos professores, através dos trabalhos de grupos de trabalhos individuais, portanto ele é um elemento passivo para seguir as orientações e as ordens propostos pelos professores nos testes ou nas questões orais e escritos”. E6</p> <p>(2.2) “Gestor, núcleo pedagógico professores e alunos”. (2.2.1) “Resolver testes e exercícios propostos pelos professores”. E7</p> <p>(2.2) “Dentro da escola quem faz a avaliação é o professor e o aluno é objecto de avaliação”. (2.2.1). “O aluno é só para prestar conta sobre o que sabe”. E8</p>
--	--

Tabela 5- Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e práticas de avaliação nas escolas.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>2.- Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas.</p> <p>2.3.- Procedimentos utilizados pelos intervenientes implicados no processo de construção de instrumentos (testes);</p>	<p>(2.3)“... Seleccionam os conteúdos a serem avaliados, elaboram uma proposta de prova e apresenta, ao núcleo que os analisa, preparam e compilam toda a estrutura dos testes, que só é atribuído ao professor no dia marcado para a execução” .</p> <p>(2.3.1) “Através de propostas que os professores elaboram em casa e entregam ao núcleo pedagógico que orienta e organiza todo o processo”. E1</p> <p>(2.3) “Utilizam testes, fichas de registos dos resultados dos testes, caderneta de turma para registar os resultados dos testes e de aprendizagem. Os professores na sala todos os dias fazem registos com mais e menos ou com bom, suf”... (2.3.1) “A compilação dos testes é feita pelo núcleo pedagógica, mas as propostas das questões são elaboradas pelos professores das turmas, na avaliação formativa elaboram as questões e orientam os alunos”. E2</p> <p>(2.3) “Através de jogos testes, jogos questões, exercícios orais e escritos, apresentação de trabalho curricular” (2.3.1) Na elaboração dos testes pedem apoios nas equipas pedagógicas, e propõe os conteúdos que pretendem avaliar as aprendizagens dos seus alunos. Alguns testes são elaborados pelos próprios professores, com o apoio dos coordenadores nos seus pólos afectos”. E3</p> <p>(2.3) “Normalmente o que é que o professor faz para avaliar os seus alunos? De antemão antes de fazer a avaliação terá de ter uma avaliação prévia para preparar o espírito dos alunos, os materiais, ... por exemplo antes de realizar uma prova de exame, o professor deve motivar os alunos, antes de começarem a resolverem as questões dos testes” (2.3.1) “Normalmente quando o professor quer avaliar os seus alunos, deve levar em conta os itens mais relevantes para avaliar”. E4</p> <p>(2.3) “Os professores geralmente apresentam questões orais e escritos, (pausa), recolhem também os dados dos testes sumativos e formativos, da participação dos alunos nas aulas e realizam também trabalhos de grupos”. (2.3.1) “Na nossa escola, os professores seleccionam os conteúdos e os objectivos relevantes, formulam as questões, ou seja elaboram os itens com grelhas de correcção, com tabela de especificação...” E5</p>

	<p>(2.3) “Os professores elaboram as questões orais e escritos propõe aos alunos para responderem e depois registam nas fichas de registos de avaliação. (2.3.1) “Seleccionam os objectivos relevantes, trabalhados ao longo de uma unidade curricular, constroem os itens as grelhas de cotação e de correcção, e depois de corrigidos registam os resultados nas fichas existentes para o efeito”. E6</p> <p>(2.3) “Não entendi, o que é que os professores fazem como? (explicação...) exercícios, testes, questões orais e escritos no quadro ...” (2.3.1) “Os professores identificam os conteúdos entre professores que leccionam o mesmo ano, depois dividem-se por núcleo pedagógico e de seguida elaboram os testes.” E7</p> <p>(2.3) “Os professores utilizam mais questões, trabalho de casa, e teste.” (2.3.1). “Quer dizer, normalmente o seu procedimento é elaborar questões através de testes ou questões soltas, quando o aluno responde, geralmente o professor considera que há aprendizagem, se não responde considera que não houve aprendizagem. É uma prática no nosso concelho, uma vez que neste momento estamos fazer uma ronda para todas as escolas e verificamos que os professores não registam avaliação formativa, podem até responder que um aluno foi avaliado e que tem um determinado nível mas se, se perguntar sobre os registos, os comprovativos não se encontra nada”. E8</p>
--	--

Tabela 6 - Dimensão A2. - Recolha de referências sobre processos e práticas de avaliação nas escolas.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>2.- Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas.</p> <p>2.4.- Principais momentos e procedimentos nas práticas de avaliação.</p>	<p>(2.4) “No início os professores fazem a avaliação diagnostica para conhecer o aluno, depois faz a avaliação formativa ao longo da execução das aulas, para verificar o grau de aprendizagens dos alunos, Utilizam ainda a avaliação sumativa que é feita duas vezes por trimestre, para informar aos professores, escola e pais ou encarregados da educação, sobre o nível de aproveitamento dos seus educandos”. E1</p> <p>(2.4) “A sumativa é duas vezes por trimestre a formativa é diária”. E2</p> <p>(2.4) “A formativa é diariamente e a sumativa é duas vezes por trimestre”. E3</p> <p>(2.4) “Em alguma turma, os professores fazem a avaliação semanal, outros fazem diariamente mas de forma informal</p>

	<p>sem registos”. E4</p> <p>(2.4) “Na prática a avaliação sumativa é elaborado duas vezes por trimestre e a avaliação formativa é feita ao longo de toda a unidade ou conteúdo de aprendizagem” E5.</p> <p>(2.4) “Os testes formativos são realizados ao longo do processo ensino-aprendizagem e as sumativas duas vezes por trimestre”. E6</p> <p>(2.4) “Os testes sumativo mensal ou seja, duas vezes por trimestre”. E7</p> <p>(2.4) “Na prática o teste é feito duas, vezes por trimestre, em relação a outras formas de avaliação, os professores dizem que fazem todos os dias mas geralmente não registam, alguns fazem, mas na maioria dos professores não registam a avaliação diagnostica e formativa”. E8</p>
--	--

Tabela 7 - Dimensão A3. - Recolha de informações sobre procedimentos utilizados na construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>3.- Procedimentos desenvolvidos na construção de instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos.</p> <p>3.1.- Práticas de utilização e elaboração de instrumentos.</p>	<p>(3.1) “São utilizados trabalhos de casa, testes e questões orais”. (3.1.1) “Mais importante é o teste”. (3.1.2) “Para avaliar as aprendizagens no final de um período de um conteúdo, ou seguimento de ensino”. (3.1.3) “A escola está condicionada... Geralmente avaliamos somente o domínio de conhecimento.” E1</p> <p>(3.1) “Testes e fichas de registos dos resultados”. (3.1.1) “Ficha de registo de avaliação formativa todos os dias é mais importante”. (3.1.2) “Como já tinha dito, o teste é no fim, há fichas que servem para o fim do trimestre. Há fichas para todos os dias também há fichas por unidade temática. Geralmente a avaliação é realizada no fim de um semestre e no fim das unidades curriculares para avaliar o produto.” (3.1.3) “Domínios mais relevantes são dos conhecimentos.” E2</p> <p>(3.1) “Neste momento todos os professores já têm a caderneta, na prática os professores utilizam mais os seus registos diários da avaliação contínuas e a parte sumativa”. (3.1.1) “Normalmente todos são importantes, para mim os registos diários são mais importantes (...) Normalmente os professores usam os seus cadernos com nomes dos alunos que vão avaliar nesses dia (...) Normalmente há professores que usam objectivos... no entanto cada um usa a sua forma de registar</p>

	<p>não há uma forma instituída a ser cumprida pelos professores. (...)” (3.1.2) “As fichas de registos são para registar o produto, os cadernos são mais utilizados para registar o processo ou dados das avaliações formativas”. (3.1.3 “A maior parte das vezes quando fomos para as escolas encontramos professores que avaliam mais os conhecimentos. Os valores e os comportamentos estão mais explícitos nas áreas de língua portuguesa e ciências integradas”. E3</p> <p>(3.1) “Os instrumentos que mais se utilizam nas escolas são: questões orais e escritas através de testes alguns professores utilizam o trabalho de grupo mas este é coisa rara”. (3.1.1) “Para mim, do meu ponto de vista, as questões escritas são mais importantes, porque se no caso quisermos voltar para trás e ver de novo vamos encontrá-lo lá”. (3.1.2) “Quer dizer o mais ideal, é a construção do processo, mas na prática, os professores preocupam-se mais com o produto”. (3.1.3 “Não quer dizer que valores e comportamento não entram, mas, o mais importante é o conhecimento dos conteúdos trabalhados nas aulas”. E4</p> <p>(3.1) “Temos a modalidade diagnóstica, a sumativa e a formativa, temos também documentos de registos, mas muitos professores não registam”. (3.1.1) “Eu considero mais importante o diário de frequência e avaliação, porque permite recolher mais informações sobre o aluno, e o professor tem mais margem para registar várias coisas que acontecem dentro da sua sala de aula”. (3.1.2) “Geral mente os professores registam tanto o processo como o produto, por exemplo com os diários de frequência e avaliação podem registar tanto um como o outro, enquanto que, se verificamos na pratica vemos que muitos professores não registam convenientemente os dados de aprendizagens dos alunos. O que encontramos nas escolas são os resultados que retratam o produto de aprendizagem dos alunos”. (3.1.3 “Os instrumentos permitem registar tanto as atitudes como os comportamentos dos alunos, normalmente nos diários de frequências e avaliação existem espaços para registar tanto um como o outro, mas na prática só encontramos registados os conhecimentos.” E5.</p> <p>(3.1) “Geralmente os professores utilizam o diário de frequência e avaliação, a caderneta da turma e os testes de avaliação, também utilizam as fichas de registos dos resultados”. (3.1.1) “Considero mais importante o diário de frequência e avaliação, porque permite recolher vários dados sobre o aluno.” (3.1.2) “Na prática é para avaliar o produto das aprendizagens dos alunos”. (3.1.3 “A avaliação centra-se mais no conhecimento dos alunos existem poucas referências</p>
--	---

	<p>aos outros domínios, não existem fichas a não ser os diários de frequências e avaliação para registar algo a não ser os resultados das aprendizagens.” E6</p> <p>(3.1) “Sim! sim! sim! os instrumentos são diários de frequência e avaliação, fichas de registos sumativos e testes”. (3.1.1) “(...) Questão quais é que considero mais importantes? (...) diários de frequência e avaliação”. (3.1.2) “Eu acho que é mais tomado em conta o produto, não se analisa os resultados por objectivo é mais para o produto final para identificar os alunos de quinze, vinte, etc....”. (3.1.3 “Por exemplo se existe avaliação onde que entra a parte de valores? Se é só conhecimento ou entra também valores comportamentos e outros habilidades, acho que fazem pelo menos a parte de cidadania é valores ou não, (...) então é valores e conhecimentos, comportamentos agora não sei.”. E7</p> <p>(3.1) “Instrumento mais utilizado é o teste e os seus acessórios. Eu pensei em testes porque tem comprovativos, embora sabemos que todas as aulas são orientadas por questões orais, ou escritos, normalmente são questões orais que aparecem como que esporadicamente no momento” (3.1.1). “Eu não vou sobrevalorizar um em relação a outro, eu penso que deve ter um equilíbrio entre todos os instrumentos, porque considero que se existe diferença nos alunos deve haver também diferença nas formas como são avaliados”. (3.1.2) “Normalmente, na minha percepção, vejo que os professores preocupam-se mais com o produto, até vejo que dão pouco valor ao processo. A nível comparativo, vejo professores que consideram que um aluno sabe mais que outro, sem levar em conta o ponto de partida, as diferenças individuais, ou seja os professores não respeitam as diferenças na avaliação dos alunos. (3.1.3) “Quer dizer nos diários de frequências avaliação, temos itens que referem a atitudes, comportamentos e habilidades, por exemplo nas áreas das expressões. Existe instrumentos de registos mas é aqui que está o problema, porque os professores não registam, nesses aspectos podemos dizer que os professores preocupam-se mais com os registos dos conhecimentos”. E8</p>
--	--

8 - Dimensão A3. – Recolha de informações sobre procedimentos utilizados na construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>3.- Procedimentos desenvolvidos na construção de instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos.</p> <p>3.2.- Intervenientes no processo de construção de instrumentos.</p>	<p>(3.2) “Os professores das classes, o núcleo pedagógico e o pessoal da Delegação”. E1</p> <p>(3.2) “Professores, núcleo pedagógico da escola, coordenadores e ministério da educação”. E2</p> <p>(3.2) “Os coordenadores, gestores professores que fazem parte do núcleo”. E3</p> <p>(3.2) “Professores, gestores, coordenadores...”. E4</p> <p>(3.2) “Geralmente os professores participam com a elaboração das propostas que vão receber algumas sugestões de melhoria na Delegação pelos coordenadores, o diário de frequência e avaliação por exemplo, receberam algumas propostas de melhorias de modo a serem adaptados a realidade do concelho. Os professores com o acompanhamento dos gestores e coordenadores elaboram os testes sumativos do final dos trimestres e dos finais do ano”. E5</p> <p>(3.2) “Os professores, que elaboram os testes para a avaliação dos seus alunos, os coordenadores também que fazem as propostas de testes para a avaliação final dos alunos da 3ª fase, o próprio ministério da educação que propõe as fichas de registos os diários de frequência e avaliação e as fichas de comunicação aos pais”. E6</p> <p>(3.2) “O professor o gestor os coordenadores, ministério da educação”. E7</p> <p>(3.2) “Normalmente, os professores elaboram juntamente com os gestores, algumas vezes, verifica-se a presença de coordenadores por zonas, ou seja, quando os coordenadores têm disponibilidades vamos e damos o nosso apoio”. E8</p>

Tabela 9- Dimensão A3. – Recolha de informações sobre procedimentos utilizados na construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>3.- Procedimentos desenvolvidos na construção de instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos.</p> <p>3.3.- Procedimentos utilizados na construção de instrumentos.</p>	<p>(3.3) “Normalmente nem todos fazem, existem classes que elaboram os testes de acordo com os objectivos... uns põem, outros não, uns põem objectivos, cotação, tabelas e grelhas, no 5º ano não se verifica, tira-se somente a grelha e a cotação”. E1</p> <p>(3.3) “Identificam os conteúdos, definem os objectivos que querem avaliar, elaboram as grelhas, as tabelas de especificação e os itens dos testes”. E2</p> <p>(3.3) “Sim! Sugerem os conteúdos fazem propostas dos testes, apresentam as propostas dos conteúdos que foram abordados e os coordenadores e gestores organizam e compilados juntamente com os elementos do núcleo pedagógico, os testes com tabelas de especificação, grelhas de correcção e de cotação ”. E3</p> <p>(3.3) “O primeiro procedimento é recolher os conteúdos mais relevantes, seguidamente, define-se os objectivos e elabora-se os testes com tabelas e gralhas, a definição de critérios fica por fazer. Geralmente na prática essa definição de critério não acontece”. E4</p> <p>(3.3) “Os professores elaboram as propostas dos objectivos relevantes com grelhas e tabelas de especificações”. E5</p> <p>(3.3) “Os professores preenchem os diários de frequências e avaliação com os dados recolhidos ao longo do processo ensino-aprendizagem, geralmente fazem também, a formulação dos objectivos para avaliarem os seus alunos através de testes, elaboram os itens e grelhas de correcção dos testes e socializam alguns instrumentos com os professores no caso de diário de frequência e avaliação que foram introduzidos algumas alterações adaptadas à realidade e depois foi apresentado aos professores para discussão e análise antes da utilização nas escolas”. E6</p> <p>(3.3) “Sumativo? Definição dos objectivos, critérios, tabelas e grelhas (valores) ” E7</p> <p>(3.3) “Alguns tempos atrás elas preocupavam mais com a elaboração dos itens, sem grelhas nem tabelas. Agora com alguma sensibilização, verifica-se que os professores estão a</p>

	elaborar os objectivos, as grelhas, as tabelas e os itens convenientemente. Embora podemos considerar que grande número de professores levam testes de anos anteriores copiam e passam para a frente”. E8
--	---

Tabela 10 - Dimensão A3. – Recolha de informações sobre procedimentos utilizados na construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
3.- Procedimentos desenvolvidos na construção de instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos. 3.4.- Referências legislativas sobre a avaliação em cabo verde.	<p>(3.4) “O diário de frequência e avaliação não é utilizado, portanto, não podemos considerar que se cumpre na íntegra, porque muita coisa fica por fazer, principalmente a utilização e o preenchimento adequado dos instrumentos de avaliação”. (3.4.1) Verifica-se que se preocupa mais com a avaliação sumativa”. E1</p> <p>(3.4) “São usados a caderneta da turma, e as fichas de informações aos pais, fica por cumprir outras formalidades como o preenchimento do DFA”. (3.4.1) “É a sumativa”. E2</p> <p>(3.4) “É cumprido em parte”. (3.4.1) “Usam testes diagnósticos para ver como entra nos conteúdos curriculares e os testes sumativos para ver como ficou as aprendizagens dos alunos que foram feitos. ”E3</p> <p>(3.4) “Em parte sim! Mas, posso, afirmar que na sua, maioria geralmente na nossa prática, alguns professores usam a caderneta, o diário de frequência e avaliação não é utilizado. Normalmente um dos indicadores definidos no processo de acompanhamento dos professores é verificar se os professores utilizam a caderneta na avaliação dos seus alunos, relativamente ao diário de frequência e avaliação. Não são usados pelos professores; usam mais fichas e grelhas para registar os resultados dos testes sumativos”. (3.4.1) “Normalmente que tem mais peso é a avaliação sumativa, porque na avaliação formativa, cada professor livremente o instrumento que quiser, enquanto, que na sumativa, juntam-se para elaborar testes e as fichas são oficiais por isso, tem mais peso a avaliação sumativa”. E4</p> <p>(3.4) “Alguma coisa é cumprida mas fica muita coisa por cumprir, por exemplo, muitos professores não usam o diário de frequência e avaliação, mas podemos dizer que cumpre-se o necessário”. (3.4.1) “A modalidade formativa e sumativa”. E5</p>

	<p>(3.4) “Um grupo significativo de professores usam e respeitam as normas que rezam a legislação, outros não, por exemplo, no que tange à utilização e prendimento de diários de frequência e avaliação, muitos professores não usam convenientemente estes instrumentos” (3.4.1) “A modalidade formativa, porque ajuda os professores no seu trabalho, mas na prática o que se verifica é que os professores dão mais atenção à avaliação sumativa.” E6</p> <p>(3.4) “Há limitação no preenchimento de fichas e diário de frequências, a caderneta da turma não existe pelo menos no nosso concelho”. (3.4.1) “No nosso diário engloba todas as modalidades (...) acho que a avaliação é um processo que engloba elaboração de testes diários. Na nossa prática agora os professores dão mais atenção ao preenchimento de resultados de testes e diários de frequência e avaliação.” E7</p> <p>(3.4) “Há uma coisa que!??.... Relativamente ao diário de frequência e avaliação, posso dizer que quase todos os professores utilizam. A caderneta da turma geralmente não é utilizada, usam também as fichas de registos que no diário tem também espaços para preencher e registar.” (3.4.1) “Mais é a sumativa, no seio dos professores, não se encontram professores com dados de avaliação diagnóstica ou formativa. Um número mínimo de professores aparece com dados referentes a essas modalidades de avaliação”. E8</p>
--	---

Tabela 11 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
4.- Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas. 4.1.- Impacto do uso de instrumentos na avaliação.	<p>(4.1) “Os instrumentos servem para avaliar o próprio sistema, o aluno na turma, serve para apresentar aos pais se o aluno acompanha e se estão em condições de transitar ou não”. E1</p> <p>(4.1) “Permite verificar o nível de aprendizagem dos alunos, preparar os alunos para os testes finais e para resolver questões e problemas do quotidiano. Dá para ver como determinados conteúdos foi trabalhado ajudar o aluno a resolver os problemas do quotidiano escolar”. E2</p> <p>(4.1) “Normalmente tem que ter tudo isso para saber em que fazer, ou seja, avaliar tudo, o professor ao avaliar,... avalia-se tudo, normalmente quem avalia ajuda em tudo, principalmente em orientar os sujeitos que fazem parte de todo a comunidade educativa, e saber como ajudar cada um,</p>

	<p>como está e como ajudar”. E3</p> <p>(4.1) “Serve para tomada de decisões no sentido de mudar a prática para ajudar o aluno, por exemplo quando verificares que os alunos não concretizarem algum objectivo, o professor deve procurar formas de ajudar a alunos na superação das suas dificuldades”. E4</p> <p>(4.1) “Ajuda a regular todo o processo de ensino e aprendizagem nas escolas”. E5</p> <p>(4.1) “Permite ter informações detalhadas sobre o aluno e ajuda o professor a ser mais justo no fim do ano”. E6</p> <p>(4.1) “O impacto não sei! Eu acho que os instrumentos espelham o aluno (...) serve para ver até que ponto os objectivos foram atingidos e traçar outras estratégias para os alunos que não conseguirem”. E7</p> <p>(4.1) “Vejo que alguns alunos se sentem desmotivados, quando os professores geralmente usam os testes escritos, os alunos que tem problemas de escrita ou de leitura, é que sentem maiores dificuldades na resolução dos mesmos, por isso, os alunos que não tem aproveitamentos nas escolas geralmente, são aqueles que revelam dificuldades na escrita e na leitura”. E8</p>
--	--

Tabela 12 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>4.- Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas.</p> <p>4.2.- Implicações dos instrumentos de avaliação.</p>	<p>(4.2) “Permite ao professor mudar de estratégias de ensino para melhorar o aproveitamento dos seus alunos”. E1</p> <p>(4.2) “O que é que pode mudar no aluno? (...) Aí o professor pode ver se é o aluno que está com dificuldade ou o próprio professor. O conteúdo que foi transmitido vai ao encontro do aluno? pode ajudar o professor ainda a mudar a sua prática”. E2</p> <p>(4.2) “Claro que sim! Ajuda os professores para saber como está, quem ajuda, como ajudar os alunos no processo ensino-aprendizagens”. E3</p> <p>(4.2) “Implicação na mudança de estratégia, ajuda a melhorar as aprendizagens dos alunos e contribui para a mudança de práticas”. E4</p>

	<p>(4.2) “Permite ao professor reflectir o seu trabalho e ajuda a acompanhar a evolução dos alunos ao longo da sua aprendizagem”. E5</p> <p>(4.2) “Ajuda o professor a melhorar a prática da sala de aula, e ajuda o professor a fazer a auto-avaliação do seu próprio trabalho”. E6</p> <p>(4.2) “Deve continuar a utilizar os instrumentos para ver até que ponto a sua prática está sendo positivo ou não, saber o que é que passa e verificar se deve continuar ou mudar a sua prática”. E7</p> <p>(4.2) “Poucas vezes o professor faz, analise a não ser quando o resultado é tão alarmante, nesses casos o professor procura os coordenadores para o ajudar a analisar e a reflectir sobre os mesmos de modo a procurar alternativas para melhorar a situação. Mas isso ocorre poucas vezes nos nossos a escolas. O professor não analisam porque, consideram o aluno que não consegue ter resultados satisfatórios como “Burro”. Os resultados podem preocupar o professor mas isso não significa actuar, às vezes fica preocupado mas não fazem nada para melhorar”. E8</p>
--	---

Tabela 13 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>4.- Impacto da utilização dos instrumentos n</p> <p>a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas.</p> <p>4.3.- Importância de registos de dados na avaliação.</p>	<p>(4.3) “Por exemplo, na nossa escola se os resultados não são alarmante, fica como está. Geralmente os resultados são apresentados aos professores e discute-se as estratégias para minimizar os problemas”. E1</p> <p>(4.2) “Em função dos objectivos definidos”. E2</p> <p>(4.2) “Os resultados são usados normalmente de uma forma geral, em função de tudo, das dificuldades dos alunos dos objectivos e dos programas”. E3</p> <p>(4.2) “O currículo está fora de questão, penso que é mais nos objectivos e dificuldade dos alunos, existem muitos professores que nem conhecem o programa”. E4</p> <p>(4.2) “Os resultados normalmente são utilizados em função dos objectivos trabalhados ao longo do processo ensino-aprendizagem”. E5</p>

	<p>(4.2) “Em função de critérios e objectivos definidos pelos professores”. E6</p> <p>(4.2) “Eu acho que é em função dos objectivos e das dificuldades dos alunos, mas também esses exercícios saem dentro dos currículos” E7.</p> <p>(4.2) “Não entendi! (...) Agora já entendi), às vezes consegue resultados mau e o que se aconselha aos professores é que devem fazer uma análise mais descritivo possível dos resultados. Às vezes os professores falam que os alunos têm problemas mas não sabem especificar se é na leitura por exemplo se trocam letras ou se não conhecem os fonemas, normalmente há um grande número de professores que acham que quando o aluno tem problema é porque não tem capacidade, mas não apresentam análise detalhado dos resultados”. E8</p>
--	--

Tabela 14 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação,

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>4.- Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas.</p> <p>4.4.- Impacto dos resultados de avaliação.</p>	<p>(4.4) “Sim! Ajudam de que maneira! Se é isso que temos não podemos dizer que não, podemos considerar que mais de 60% fazem uma avaliação que podemos considerara num nível satisfatório, no entanto não há nada perfeito, tem professor que avaliam de forma, real, outros não” (4.4.1) “Sim! Mas, devemos estar certo de que nada é perfeito”. E1</p> <p>(4.4) “Ajudam sim! Dá para ver se se deve avançar se é para retroceder e rever os conteúdos e melhorar as aprendizagens do aluno”. (4.4.1) “Isso! Eu acho que não, nem sempre o que os alunos sabem espelha nos resultados”. E2</p> <p>(4.4) “Sim! Quando recolhe todos os dados de avaliação qualitativa e quantitativa fica mais fácil avaliar o aluno”. (4.4.1) “Nem sempre acontece, normalmente trazem resultados mas na prática é assim” E3.</p> <p>(4.4) “Acho que sim! porque quando temos mais instrumento temos mais informações”. (4.4.1) “Não! Normalmente dificilmente, as vezes encontras as fichas com avaliação contínua sãs com muito bom, chegando na prática, vês que não é assim, embora há professores que aproximam mais da realidade. Mas no fundo se chegar a 10% ou 20% não passa, há pessoas que usam mão dura na avaliação.”E4</p>

	<p>(4.4) “Os resultados normalmente são utilizados em função dos objectivos trabalhados ao longo do processo ensino-aprendizagem”. (4.4.1) “Nem sempre a quantidade expressas nas fichas retrata o que o aluno sabe na realidade.” E5</p> <p>“Sim! Porque ajuda o professor a ter maior informação sobre o aluno e tomar medidas em conformidade com as dificuldades encontradas”. (4.4.1) “Sim! Porque, tendo em conta os objectivos utilizados, os professores conseguem ter informações mais fiáveis sobre o desenvolvimento de cada aluno”. E6</p> <p>(4.4) “Acho que sim! Porque como já tinha dito antes estes instrumentos ajudam o professor a saber como anda a sua turma, em relação ao <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos” (4.4.1) “Depende dos resultados, dos testes, no geral não sei, acho que não! O professor tem que levar em conta o dia-a-dia do aluno (...) acho que não nem sempre”. E7</p> <p>(4.4) “Acho que ajuda, embora na prática, isso não acontece, uma vez que não fazem a análise torna-se muito difícil, isso”. (4.4.1) “Para mim tem muitos equívocos às vezes com os colegas, costuma comentar que a avaliação é um fictício, as vezes encontramos professores numa turma com as mesmas respostas e vemos que os professores as vezes querem fazer mostrar que os seus alunos tem um nível alto e quando vemos na prática é totalmente diferente, vejamos por exemplo nas áreas das expressões os alunos tem notas mas os professores geralmente dão poucas aulas desta área”. E8</p>
--	---

Tabela 15 - Dimensão A4. - Aferição do impacto da utilização de instrumentos na avaliação.

Categorias / sub-categorias	Unidades de análise (discursos)
<p>4.- Impacto da utilização dos instrumentos na avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas.</p> <p>4.5.- Opiniões de professores sobre a avaliação das aprendizagens em Cabo Verde.</p>	<p>(4.5) Sim! Mas há muito tempo. (4.5.1) “Existem professores que conseguem, mas muita não” (4.5.2) “Alguma coisa deve ser melhorada. Por exemplo na elaboração dos testes os professores precisam de reciclagem. Até os próprios professores devem fazer a sua própria auto-formação para melhorar a sua prática”. E1</p> <p>(4.5) “Nunca” (4.5.1) “Convenientemente não” (4.5.1) “Precisa melhorar e alterar muita coisa, começando pelos manuais programa e guias e instrumentos de avaliação”. E2</p> <p>(4.5) “Nem sempre, normalmente vi alguma coisa sobre o assunto sobre avaliação na formação no instituto pedagógico”</p>

	<p>(4.5.1) “Para mim nem sempre, existem alguns erros na definição de objectivos e na estruturação das questões dos testes”. (4.5.1) “Se eu disser que esta tudo bem, nem e preciso estar aqui. Não posso dizer que está muito mal, há sempre”E3</p> <p>(4.5) “Nunca! Participei” (4.5.1) “Em parte sim! Normalmente aqueles que foram a formação. Agora temos 100% de professores formados no entanto, existem muitas dificuldades, há professores que elaboram questões que os alunos não conseguem responder”. (4.5.1) “Tudo bem nunca se chega, agora se verificamos os dados, a nível nacional é bom mas será que os resultados coincidem com a prática, de facto existem alguma coisa que precisa ser melhorada” E4</p> <p>(4.5) “Nunca! São algumas informações que a gente aprende na formação e com a prática, vamos tentar fazer o nosso melhor.” (4.5.1) “Geralmente os professores conseguem fazer o necessário o essencial, mas não é o que se exige nem o que se pretende “. (4.5.1) “(Riso!....), claro que é necessário melhorar alguma coisa, principalmente com a realização de seminários, reciclagens e actualização das informações novas que são úteis para os tempos que correm” E5.</p> <p>(4.5) “Sim! Sobre a avaliação. (4.5.1) “Alguns professores têm dificuldades na elaboração de instrumentos sobre a avaliação das aprendizagens dos seus alunos”. (4.5.1) “É necessário actualizar principalmente em aspectos relacionados com a construção de instrumentos e de registos, manuais guias e programas de modo a equilibrar as coisas, acho que tudo isto está muito desequilibrado e desactualizado” E6</p> <p>(4.5) “Não! No IP (instituto pedagógico) ”. (4.5.1) “Razoável, suficiente, existe algo que precisa mudar”. (4.5.1) “Eu acho que em termos de avaliação, há muito que estudar em Cabo Verde, A maioria parte dos professores não está a dar atenção aos registos às vezes fazem registos mas não analisam convenientemente os resultados, portanto o importante não é o registo mas as vezes fazem de forma resumida, deve melhorar um bocadinho”. E7</p> <p>(4.5) “Sim! Sim! Há muitos anos, lembro quando estava na experiencia piloto sobre a reforma do ensino, veio uma especialistas de Portugal que nos deu uma formação nessa área”. (4.5.1) “Em condições acho que os professores estão, tem condições materiais, informações mas na prática todos os professores tem pressa querem fazer tudo a pressa querem fazer tudo rapidamente e quando é assim fica difícil”. (4.5.1) “Eu não sou oito nem oitenta, acho que precisa de melhorias,</p>
--	--

	<p>principalmente na avaliação formativa, nos somos diferentes saímos por exemplo para uma caminhada, nem todos estão em condições de chegarem ao mesmo tempo. Por isso acho que a avaliação deve ser diferenciada, por exemplo os alunos que tem necessidades educativas especiais, muitas vezes são incluídos no mesmo saco quer dizer, acho que isso, é uma coisa que precisa avançar, melhorar e para isso é necessário registrar para saber onde pegar”. E8</p>
--	--

ANEXO 3

GRELHA DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Quadro 3- A. CONTEXTUALIZAÇÃO - GA. - Instrumentos usados na avaliação das aprendizagens

CATEGORIAS						
G1. - Tipo de instrumento utilizado na avaliação das aprendizagens.						
G1.1- Identificação dos instrumentos utilizados.	Número de instrumentos analisados	Escala de aplicação			Concelho onde se aplica	
		AP¹	PA²	NA³	Tar.	S.Cat.
Fichas de trabalho (formativo)	0					
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)	15	X			X	X
Grelha de observação das ocorrências na aula	1		X			X
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa	1			X		X
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa	4	X			X	X
Exercícios e grelhas de auto-avaliação	0					
Caderneta da turma	1			X	X	
Diário de frequência e avaliação	1	X				X

¹ Sim/aplicável

² Pouco aplicável

³ Não aplicável inadequado

Quadro 4- A. CONTEXTUALIZAÇÃO - GA. - Instrumentos usados na avaliação das aprendizagens

CATEGORIAS									
G2. - Aspecto gráfico do instrumento									
Tipo de instrumento analisado	G2.1.- Caracterização estrutural dos instrumentos.								
	Instruções claras.			Tarefas sequenciadas.			Espaços de referência ao contexto.		
	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA
Fichas de trabalho (formativo)	X					X	X		
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)	X			X			X		
Grelha de observação das ocorrências na aula									
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa			X			X			X
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa			X			X	X		
Exercícios e grelhas de auto- avaliação									
Caderneta da turma			X						
Diário de frequência e avaliação	X			X			X		

Quadro 5- **B. CARACTERIZAÇÃO** - GB. - Incidências do instrumento em relação aos aspectos da avaliação.

CATEGORIAS																						
G3. -Processos e práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas.																						
Tipo de instrumento analisado	G3.1.- Aquisições/competências priorizadas nos instrumentos.																					
	Nas atitudes e valores			Nas reflexões sobre aprend.			Nas compet. dos alunos			Nos conteúd. temáticos da disciplina			Nos object. das aprendiz			Nas aprends. declarativas adquiridas			Nas aprends. de níveis interpretat. e operacionais			
	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	
Fichas de trabalho (formativo)			X			X			X			X			X			X			X	
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)			X		X			X		X			X			X				X		
Grelha de observação das ocorrências na aula	X					X	X			X			X			X			X			
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa			X			X			X			X			X			X			X	
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa			X			X			X	X			X			X				X		
Exercícios e grelhas de auto-avaliação			X			X			X			X			X			X			X	
Caderneta da turma			X			X			X	X			X			X				X		
Diário de frequência e avaliação	X					X	X			X			X			X			X			

Quadro 6- C - **COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS** - GC.- Estratégias de aprendizagens promovidas pelos instrumentos.

CATEGORIAS																		
G4.- Nível de conhecimento e estratégias de aprendizagens priorizadas pelos instrumentos.																		
Tipo de instrumento analisado	G4.1.- Estratégias de aprendizagens e nível de conhecimentos desenvolvidas.																	
	Promove trabalho colaborativo e de grupo			Permite desen. aptidões indivi. de acordo com as dificuldades dos alunos.			Promove apred. transv/ transf. para outras áreas de conhecim.			Possibilita a auto-avaliação dos alunos			Permite aval. Aprendns. de vários domínios de desenv.			Possibilita aferição de aprend. de vários níveis de conhecim.		
	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA
Fichas de trabalho (formativo)			X			X			X			X			X			X
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)			X		X			X			X			X			X	
Grelha de observação das ocorrências na aula	X				X			X				X		X		X		
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa			X		X			X				X			X	X		
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa			X		X			X				X			X	X		
Exercícios e grelhas de auto-avaliação			X			X			X			X			X			X
Caderneta da turma		X				X			X			X		X		X		
Diário de frequência e avaliação		X			X			X			X		X			X		

Quadro 10. D - **ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO** - GD.- Estruturas e formas de organização dos instrumento

CATEGORIAS G5. - Formas de organização das questões/itens nos instrumentos.

Tipo de instrumento analisado	G5.1.- Tipo de questões/itens predominantes.						G5.2- Referencia sobre as aquisições/habilidades promovidas.									G5.3.- Caracterização das inferências das quest./itens.					
	Prevalência de questões fechadas e respostas curtas			Primazia às questões abertas e de raciocínios			Promoção da criatividade e originalidade do aluno			Respeito pelo meio e mundo que cerca o aluno			Promoção da auto-estima e autonomia do aluno			Itens diversificado e bem estruturado			As questões promovem a auto-aval. dos alunos		
	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA
Fichas de trabalho (formativo)			X			X			X			X		X			X				X
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)	X				X			X			X				X		X			X	
Grelha de observação das ocorrências na aula			X			X		X			X			X				X			X
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa			X			X			X			X			X			X			X
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa		X				X		X				X			X		X				X
Exercícios e grelhas de auto-avaliação			X			X			X			X			X			X			X
Caderneta da turma			X			X			X			X			X			X		X	
Diário de frequência e avaliação		X				X		X				X			X			X		X	

Quadro 11. D - **ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO INSTRUMENTO** - GD- Estruturas e formas de organização do instrumentos.

CATEGORIAS G6. - Estrutura do instrumento de avaliação das aprendizagens.																						
Tipo de instrumento analisado	G6.1.- Identificação da forma como se encontra estruturada.									G6.2.- Aspectos relacionados com tipo de questões/ítems.												
	Apresenta tabelas de especificações com objectivos e grelhas			As escalas discriminatórias estão bem especificadas			Os critérios e indicadores estão bem definidos			Permite reduzir a subjectividade			Possui diferentes questões abertas			possui mais itens de resposta curta			contém mais questões de respostas longas			
	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA	
Fichas de trabalho (formativo)			X			X			X			X			X			X			X	
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)	X			X				X			X			X		X				X		
Grelha de observação das ocorrências na aula			X			X		X				X			X			X			X	
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa			X			X			X			X			X			X			X	
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa			X		X			X				X			X			X			X	
Exercícios e grelhas de auto-avaliação			X			X			X			X			X			X			X	
Caderneta da turma			X			X			X			X			X			X			X	
Diário de frequência e avaliação			X			X			X			X			X			X			X	

Quadro 12 - D - **ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO** DO INSTRUMENTO - GD.-
Estruturas e formas de organização dos instrumentos.

CATEGORIAS									
G6. - Estrutura do instrumento de avaliação das aprendizagens.									
Tipo de instrumento analisado	G6.3.- Identificação dos principais aspectos desenvolvidos;								
	Os itens permitem avaliar várias competências dos alunos			Permite promover a auto-avaliação dos alunos			Ajuda a promover análise e reflexão sobre as aprendizagens.		
	AP	PA	NA	AP	PA	NA	AP	PA	NA
Fichas de trabalho (formativo)			X			X		X	
Ficha de avaliação ou teste escrito (sumativo)	X				X		X		
Grelha de observação das ocorrências na aula			X		X			X	
Relatório/fichas de registos de avaliação formativa		X			X			X	
Relatório/fichas de registos de avaliação sumativa		X			X		X		
Exercícios e grelhas de auto-avaliação	X			X			X		
Caderneta da turma		X			X			X	
Diário de frequência e avaliação	X			X			X		

ANEXO 4

Fichas de caracterização dos testes.

CARACTERIZAÇÃO DOS TESTES DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA - 3ª fase.

QUADRO 7- DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS PRESENTES NOS TESTES DE AVALIAÇÃO.

Instrumentos	Tipo de itens predominante nos testes												Ano de est.	
	E/RC ⁴		CL ⁵		OR ⁶		Itens de seleção							total de itens
							EM ⁷		DA ⁸		A/C ⁹			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
teste 1	9	90	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	10	5º
teste 2	10	69	3	23	0	0	1	8	0	0	0	0	14	5º
teste 3	10	4	3	18	0	0	2	18	1	0	0	0	16	5º
teste 4	8	80	0	0	0	0	0	0	1	10	1	10	10	5º
teste 5	6	60	2	20	1	10	0	0	0	0	1	10	10	6º
teste 6	5	50	4	40	1	10	0	0	0	0	0	0	10	6º
teste 7	5	46	4	36	1	9	1	9	0	0	0	0	11	6º
teste 8	9	82	2	18	0	0	0	0	0	0	0	0	11	6º
teste 9	7	70	3	30	0	0	0	0	0	0	0	0	10	5º
teste 10	9	75	3	25	0	0	0	0	0	0	0	0	12	6º
teste 11	8	75	0	0	1	0	2	17	0	0	1	8	12	6º
teste 12	9	60	1	10	1	10	2	20	0	0	0	0	13	6º
teste 13	8	60	2	20	0	0	1	10	0	0	1	10	12	5º
teste 14	10	74	1	8	1	8	1	8	0	0	0	0	13	6ºF
teste 15	5	38	3	24	0	0	2	15	1	8	2	15	13	6ºF
teste 16	10	63	5	31	0	0	0	0	1	6	0	0	16	6ºF
teste 17	11	92	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	12	5º
teste 18	11	92	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	12	5º
teste 19	11	6	2	13	1	7	1	7	0	0	1	7	15	6ºF
teste 20	13	6	1	6	0	0	2	12	1	6	0	0	17	6º
Total	174	70	41	17	7	3	13	5	5	2	7	3	247	

Tipo de teste: Sumativo 5º Ano - 8

Sumativo 6º Ano - 8

Provas finais 6º Ano - 4

⁴ Enunciado ou de resposta curta

⁵ Complementação de lacunas

⁶ Ordenamento

⁷ Escolha múltipla

⁸ Dupla alternativa

⁹ Associação/correspondência

QUADRO 8- Nível de complexidade dos itens/questão dos testes

instrumentos	Nível de complexidade dos itens/questões					Ano de estudo	
	Fáceis ¹⁰		Dific. média ¹¹		Total de itens		
	N.º	%	N.º	%			
teste 1	9	90	1	10	0	10	5º
teste 2	12	82	2	18	0	14	5º
teste 3	12	91	4	9	0	16	5º
teste 4	8	80	2	20	0	10	5º
teste 5	8	80	2	20	0	10	6º
teste 6	7	70	3	30	0	10	6º
teste 7	9	82	2	18	0	11	6º
teste 8	8	73	3	27	0	11	6º
teste 9	10	100	0	0	0	10	5º
teste 10	9	75	3	25	0	12	6º
teste 11	5	42	7	58	0	12	6º
teste 12	7	54	6	46	0	13	6º
teste 13	8	67	4	33	0	12	5º
teste 14	6	46	7	54	0	13	6ºF
teste 15	6	46	7	58	0	13	6ºF
teste 16	8	50	6	38	2	16	6ºF
teste 17	9	25	3	25	0	12	5º
teste 18	11	92	1	8	0	12	5º
teste 19	10	67	5	33	0	15	6ºF
teste 20	12	70	5	30	0	17	6º
Total	172	70	73	29	2	247	

¹⁰ Consideramos como **item/questão fáceis** - aqueles que exigem que o aluno, na sua resolução recorra à memória para recordar informações operacionais simples de raciocínio lógico, envolvendo conceitos e procedimentos explícitos no enunciado do teste, (implica o saber do aluno).

¹¹ Consideramos como **item/questão de dificuldade média** - aqueles que exigem que o aluno na sua resolução, accione conhecimentos e habilidades memorizados, envolvendo, compressão, interpretação e aplicação de procedimentos, regras e conceitos de problemas e operações mais complexas contendo, informações não explícito no enunciado do teste, (implica o saber e fazer do aluno).

¹² O item **de dificuldade elevada** - são aqueles que na sua resolução o aluno, mobilize conhecimentos, capacidades e habilidades de compressão, análise e raciocínio com base em execução de tarefas e resoluções de problemas contextuais e condicionais, permitindo ao mesmo relacionar as informações explícitas com as abstractas, e lidar com situações complexas, pondo em evidência toda a sua capacidade de relacionar-se com o mundo que o cerca e com o contexto onde esta inserido, (implica harmonização entre o saber o fazer e o ser do aluno, manifestando capacidades em se relacionar com os outro e com o mundo que o cerca).

QUADRO 9- Distribuição dos itens pelos conteúdos avaliados itens/questão dos testes

teste	Distribuição dos itens/questões pelos conteúdos									Ano de estudo		
	Números e operações		Geometria		Grandezas		Estatística		Proporcionalidade directa		Total de itens	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º			%
teste 1	2	20	4	40	0	0	4	40	0	0	10	5º
teste 2	11	85	0	0	0	0	3	15	0	0	13	5º
teste 3	8	50	2	12	3	19	3	19	0	0	16	5º
teste 4	1	10	5	50	1	10	3	30	0	0	10	5º
teste 5	9	90	0	0	0	0	0	0	1	10	10	6º
teste 6	10	100	0	0	0	0	0	0	0	0	10	6º
teste 7	11	00	0	0	0	0	0	0	0	0	11	6º
teste 8	11	100	0	0	0	0	0	0	0	0	11	6º
teste 9	8	80	0	0	0	0	2	20	0	0	10	5º
teste 10	10	100	0	0	0	0	0	0	0	0	12	6º
teste 11	5	42	1	8	1	8	0	0	5	42	12	6º
teste 12	6	46	1	8	1	8	3	23	2	15	13	6º
teste 13	11	92	0	0	1	8	0	0	0	0	12	5º
teste 14	6	46	0	0	1	8	2	15	4	31	13	6ºF
teste 15	5	38	1	8	2	15	2	15	3	24	13	6ºF
teste 16	5	31	1	6	4	25	3	19	3	19	16	6ºF
teste 17	7	58	0	0	5	42	0	0	0	0	12	5º
teste 18	10	83	0	0	2	17	0	0	0	0	12	5º
teste 19	5	34	2	13	2	13	3	20	3	20	15	6ºF
teste 20	6	34	1	6	4	24	3	18	3	18	17	6º
Total	147	60	18	7	27	11	31	12	24	10	247	

ANEXO 5

Alguns itens dos testes de avaliação analisados

Itens do teste n.º 1

1. Calcula mentalmente.

1.1. $47 : 10 = \dots\dots\dots$

1.2. $13,1 \times 100 = \dots\dots\dots$

1.3. $8 \times 1000 = \dots\dots\dots$

1.4. $45,7 : 100 = \dots\dots\dots$

2. Os dados seguintes, correspondem aos pesos dos alunos de uma turma do 5.º ano.

28, 26, 27, 30, 32, 30, 31, 25, 26, 35, 28, 26, 26, 24, 25, 29, 31, 31, 27, 24, 34, 29, 25, 23, 26.

2.1. Organiza estes dados, numa tabela de frequências.

2.2. Qual é o peso mais frequente?

2.3. Quantos alunos tem a referida turma?

2.4. Depois de escolheres uma escala conveniente, constrói o respectivo gráfico de barras.

Itens do teste n.º 2

5. Escreve sob forma de um produto de dois factores ou sob forma de soma de parcelas iguais conforme for caso.

- 5, 6 + 5,6 + 5,6 + 5,6 3 x 3,5 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 4 x 10

6. Calcula o múltiplo de 6 maiores 18 e menores 72.

7. Observa os dados recolhidos sobre tipo de pratos mais consumidos no dia de cinza.

C ozido - xarem - cuscuz - trochida - cozido - cozido - cozido - cuscuz - xarem - cozido - cozido - cuscuz - cozido

7.1. Organiza os dados numa tabela e num gráfico de barras.

CL

Pratos	Contagem	Frequência

7.1.1. Quantas pessoas foram entrevistadas?

7.1.2. Qual é o prato mais preferido?

8. Completa as expressões seguintes de modo a obteres afirmações verdadeiras, e indica, em cada caso a propriedade aplicada.

- $18 + 7 = \dots\dots\dots + 18$

- $(5 + 10) + 4 = 5 + (10 + 4)$

- $3 \times 8 = \dots\dots \times 3$

9. Calcula o valor de cada expressão numérica:

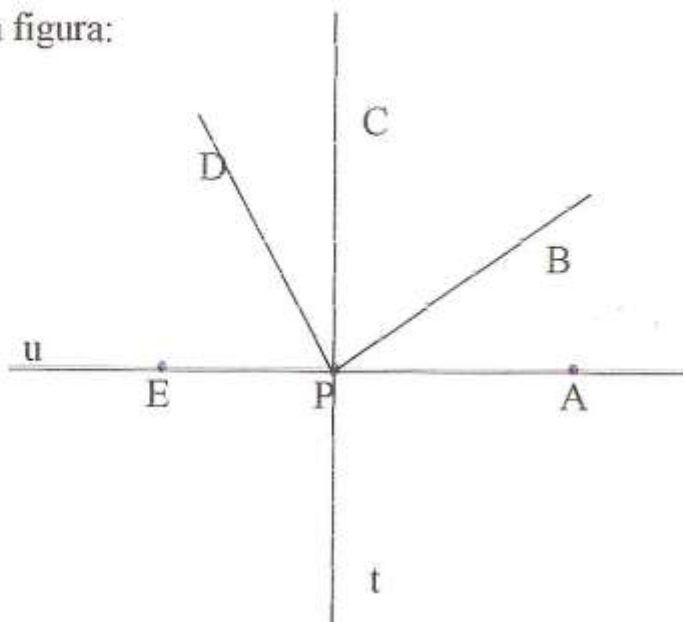
a) $78 + (28 - 9)$

b) $(281 - 250) + (37 - 17)$

c) $4^2 + 7^2 : 7$

Itens do teste n.º 3

8.- Observa a figura:



8.1.- Indica, pela notação correspondente.

- a) Um ângulo agudo _____
- b) Um ângulo recto _____
- c) Um ângulo obtuso _____

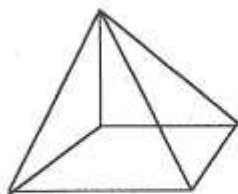
9.- O João quer vedar um terreno de forma circular com gabião metálico. Sabendo que o terreno tem de raio 6,5m.
~~Que quantidade de gabião precisa o Sr. João para vedar o seu terreno?~~

10.- A D. Ana foi a uma loja para comprar 12 grades de fanta. De momento, só havia 280 garrafas.

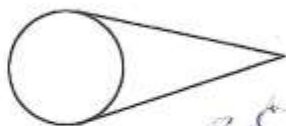
- a) Quantas grades completas comprou a D. Ana, sabendo que cada grade leva 24 garrafas?
- b) Quantas garrafas faltam para completar a outra grade?

Itens do teste n.º 4

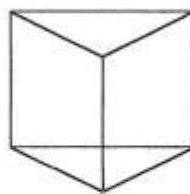
4. Na figura seguinte estão representados alguns sólidos geométricos.



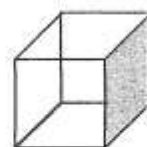
1



2



3



4

4.1. Indica o nome de cada um dos sólidos.

4.1.1. 1 2 3 4

4.2. Quantas faces, arestas e vértices tem o sólido 1?

Faces ; arestas ; vértices

4. Marca com V (verdadeira) ou F (falsa), conforme for o caso.

4.1. Os cubos são prismas.

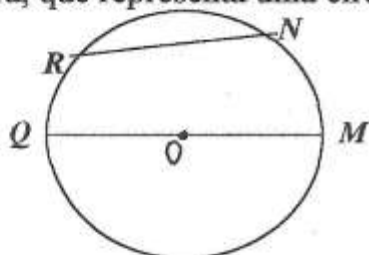
4.2. As faces laterais dos prismas são triângulos.

4.3. O cone tem duas faces.

4.4. As bases de um cilindro são círculos.

4.5. A superfície lateral do cilindro é uma superfície curva.

5. Observa a figura, que representa uma circunferência de centro O .



5.1. Indica pela respectiva notação:

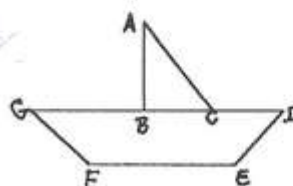
5.1.1. Um raio

5.1.2. Uma corda

5.1.3. Um diâmetro

6. Considera a figura seguinte e indica:

- Um ângulo recto
- Um ângulo agudo
- Um ângulo obtuso



Itens do teste n.º5

6. Calcula o valor da expressão seguinte.

6.1. $\frac{1}{4} + \frac{3}{2} + \frac{1}{2} =$ *Resposta* $2\frac{1}{8} - \frac{7}{4} + \frac{1}{4} =$

7. No quadro seguinte, os quilogramas do café comprados e os preços que custaram são grandezas directamente proporcionais.

7.1. Preenche o quadro.

Café (em Kg)	2		5	7
Preço (em escudos)	500	750		

8. Completa o quadro.

Valores aproximados			
	às unidades	às décimas	às centésimas
Por defeito	42		42,61
Por extenso		52	

Itens do teste n.º 6

6. A Rita e a Ana compraram uma piza cada. A Rita comeu $\frac{3}{8}$ da sua piza, a Ana $\frac{4}{6}$.

6.1. Representa graficamente as partes comida por cada uma delas.

7. Considera os seguintes números racionais.

$\frac{1}{4}$; $\frac{2}{8}$; $0,5$; $\frac{1}{10}$; $\frac{24}{13}$; $\frac{6}{6}$; $\frac{4}{2}$.

8. Indica:

- As que representa números maior que uma unidade.
- Duas fracções equivalente.
- Uma fracção irredutível.
- Uma que representa uma unidade

8. A Telma levou para a escola uma torta, deu à Maria $\frac{1}{4}$, deu ao Zé $\frac{2}{8}$; e deu ao Riro $\frac{1}{3}$.

8.1. Que porção de torta ela deu aos amigos ?

Itens do teste n.º 7

5. Escreve as expressões que traduzem:

- a) A diferença entre o dobro de quatro e triplo de dois.
- b) O quádruplo da soma de sete com catorze.
- c) A diferença entre treze e o dobro de seis.

6. Coloca parênteses, de modo a obteres afirmações verdadeiras.

- a) $12 : 4 + 2 = 2$
- b) $5 + 3 \times 7 = 56$
- c) $2 \times 3 + 6 : 3 = 6$
- d) $15 + 2 \times 3 + 4 = 29$

7. Traduz o problema a linguagem simbólica ou matemática e resolve-o.

a) A Maria foi ao mercado e comprou 4 caixas de caldo de galinha com 12 unidades cada e a prima comprou a mesma quantia menos 8 cubinhos ou unidades.

Quantas unidades comprou a prima?

Itens do testen.º8

6. Calcula o máximo divisor comum de (6, 18, 36)

7. Observa e completa:

<i>Dízimas</i>	<i>a menos de uma unidade</i>	<i>a menos de uma décimas</i>	
3,92			Por defeito
			Por excesso
19,145			Por defeito
			Por excesso
0,692			Por defeito
			Por excesso

8. Calcula o valor das seguintes expressões numéricas:~

a) $7 \times (2,4 - 0,4) + 45 : 9 =$

b) $(51 - 34) \times 0,5$

Itens do teste n.º 9

9. A pedido da professora de Matemática, o João foi saber, à secretaria da sua escola, o número de rapazes existentes em cada uma das turmas do 5º ano. Eis os valores que lhe forneceram:

Turmas	Número de rapazes
A	12
B	9
C	15
D	6
E	12
F	15

Com estes dados, constrói um gráfico de barras, começando por escolher a escala que vais usar.

10. Calcula:

a) $853 : 54$

b) $7,832 \times 2,3$

Itens do teste n.º10

5. O Eduardo, o Pedro e o João compraram uma piza cada. O Eduardo comeu $\frac{1}{2}$ da sua piza, o Pedro comeu $\frac{1}{3}$ e o João comeu $\frac{2}{6}$.

5.1 Representa graficamente as partes comida por cada um deles.

6. Considera os seguintes números racionais: $\frac{1}{4}$; $\frac{2}{8}$; $0,5$; $\frac{1}{10}$; $\frac{24}{13}$; $\frac{6}{6}$

6.1. Indica:

6.1.1. As que representam números maiores que 1.

6.1.2. Duas fracções equivalentes.

6.1.3. Uma fracção irredutível.

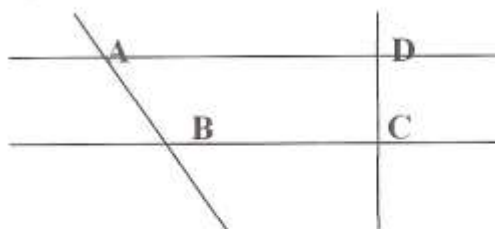
6.1.4. Uma que representa um número fraccionário.

6.1.5. Uma que representa o número 1.

Itens do testen.º11

1. Observa a figura e completa com verdadeira (V) ou falsa (F) de modo a obteres afirmações verdadeiras. (// lê-se paralela, \perp lê-se perpendicular).

- a) $AD \parallel BC$ ☐
 b) $DC \perp AD$ ☐
 c) $AB \parallel AD$ ☐



2. Escreve por ordem decrescente os números a seguir indicados:

3. Dos seguintes pares de fracções, um é equivalente.

- Marca-o com uma cruz no quadradinho correspondente.

☐ $\frac{3}{2} = \frac{2}{2}$; ☐ $\frac{5}{3} = \frac{20}{12}$; ☐ $\frac{6}{10} = \frac{10}{10}$

4. Faz corresponder a cada expressão numérica a leitura conveniente.

$8 + (16 : 4) \cdot$

$8 : (4 + 5) \cdot$

$8 - 16 : 4 \cdot$

• O quociente de 8 pelo produto de 16 por 4.

• O quociente de 8 pela soma de 4 com 5.

• A diferença entre 8 e o quociente de 16 por 4.

• A soma de 8 com o quociente de 16 por 4.

• O produto de 8 pela soma de 4 com 5.

5. Uma mapa foi feito à escala de 1 : 800 000. Sabendo que no mapa, a distância entre duas cidades é de 6 cm., calcula a distância real que as separa.

Itens do teste n.º 12

1.- Marca com uma cruz (+) a representação correcta com algarismos correspondentes à representação fonética (por extenso) abaixo indicada:

- Noventa e três milhares, cinquenta e duas unidades e sete décimas.

☐ 9305,27

☐ 930,527

☐ 93052,7

2.- Escreve por ordem crescente os números a seguir representados:

$\frac{3}{2};$

0,5 ;

$\frac{12}{3};$

$\frac{3}{4};$

$\frac{6}{10};$

Itens do teste n.º 13

2) Observa o seguinte número 28 635,65

a) Quantas dezenas têm o número?

R: _____

b) Indica a parte decimal desse número?

R: _____

c) A que ordem pertence o algarismo 8?

R: _____

3) Completa com os sinais >, < ou =

a) 4,07 _____ 4,068

b) 5 dezenas e meia _____ 60

c) 6,70 _____ 67

d) Três centenas e meia _____ 350

4) Faz corresponder a cada expressão numérica à leitura conveniente.

a) $6 + 15$ A diferença de seis unidades e cinquenta e três décimas.

b) $6 - 5,3$ A diferença de quarenta e duas décimas e nove unidades.

c) $4,2 - 9$ A soma de seis com quinze unidades.

Itens do teste n.º14

1.- Assinala com uma cruz (+) a leitura correcta do número 56 364,09

- ☐ Cinquenta e seis milhares, trezentos e sessenta e quatro unidades e nove décimas.
- ☐ Cinco milhões, seiscentos e trinta e seis milhares, quatrocentos e nove unidades.
- ☐ Cinquenta e seis mil, trezentos e sessenta e quatro unidades e nove centésimas.

2.- Observa o número: 2571,3

a) Indica a parte decimal _____

b) Quantas centenas há nesse número?

3.- Escreve, por ordem decrescente os números a seguir indicados:

3,2; 0,5; 1,4; 0,75; 2

4.- Faz corresponder a cada expressão à propriedade aplicada.

a) $\frac{4}{7} \times \left(\frac{1}{3} + 0,2 \right) = \frac{4}{7} \times \frac{1}{3} + \frac{4}{7} \times 0,2$

PROPRIEDADE ASSOCIATIVA

b) $2,5 + 3 = 3 + 2,5$

PROPRIEDADE DISTRIBUTIVA

c) $\left(\frac{1}{5} + \frac{2}{7} \right) + \frac{3}{4} = \frac{1}{5} + \left(\frac{2}{7} + \frac{3}{4} \right)$

PROPRIEDADE COMUTATIVA

Itens do teste n.º15

10.- Das afirmações a seguir indicadas marca com um **V (Verdadeira)** ou com **F as (Falsas)** nas opções seguintes de modo a obteres afirmações correctas.

- ☐ Um triângulo rectângulo tem um ângulo recto.
- ☐ Um triângulo isóscele tem todos os lados iguais.
- ☐ Um triângulo escaleno tem todos os lados desiguais.
- ☐ Um triângulo equilátero tem todos os lados iguais.
- ☐ Um triângulo rectângulo tem dois ângulos rectos.

11.- O pai da Margarida quer vedar o seu campo de cultivo com redes para proteger dos animais. O referido campo tem a forma rectangular e mede 120 metros de comprimento e 85 metros de largura.

11.1.- Calcula a quantia que ele terá de pagar para vedar todo o campo, sabendo que cada metro de rede custa 250\$00.

12.- O Senhor José tem uma cisterna, com a forma cilíndrica, medindo 250 cm de diâmetro da base e 3,5 m de profundidade/altura. Calcula em litros a capacidade da referida cisterna.

Itens do teste n.º 16

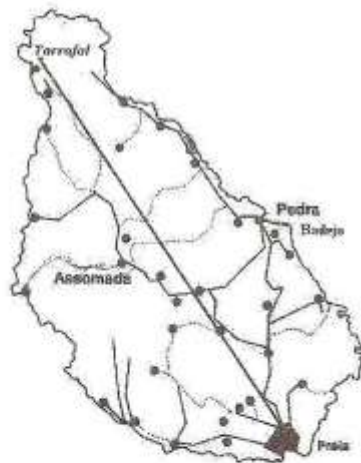
6.2.- O Alexandre quer alugar um automóvel para os sete dias de férias que vai gozar. Pensa fazer, em média, 150 km por dia.

Qual é a modalidade que vai escolher?

7.- A família Santos vive na cidade da Praia. Na sexta-feira, o Sr. Santos chegou à casa com uma boa notícia: - Meninos, vamos aproveitar o feriado e dar uma volta de carro. Como temos quatro dias, podemos dar uma belo passeio, mas não quero ir mais longe que 300 km.

A Ana e o José pularam de contentes. Agarraram-se ao mapa da ilha de Santiago e começaram logo a fazer planos para um passeio à volta da ilha.

Sabendo que a medida no mapa é de 5,3 cm, verifica se esta proposta vai de encontro com a do Sr. Santos.



$$\text{Escala} = \frac{1}{5\,000\,000}$$

Itens do teste n.º 17

6. O Roberto recolheu na sua horta uma grande quantidade de frutas durante o ano 2009.

Apresentou os dados na tabela seguinte.

Pêra	150kg
Laranja	225kg
Manga	600kg
Banana	375kg
Papaia	300kg

- a) Escolhe uma escala conveniente e constrói um gráfico de barras.

- b) Quantos quilos de frutas recolheu o Roberto durante o ano 2009?

- c) Dos produtos recolhidos qual é a moda?

R: _____

- d) Se o Roberto vender cada kg de banana a 87\$00, quantos escudos obteria?

7. O Marcos e o Didi tinham 3,5 toneladas de milho. Durante a época de sementeira do ano passado semearam 132 litros.

- a) Quantos litros de milho sobraram?

8. Calcula, aplicando as regras.

a) $874,92 : 2,1$

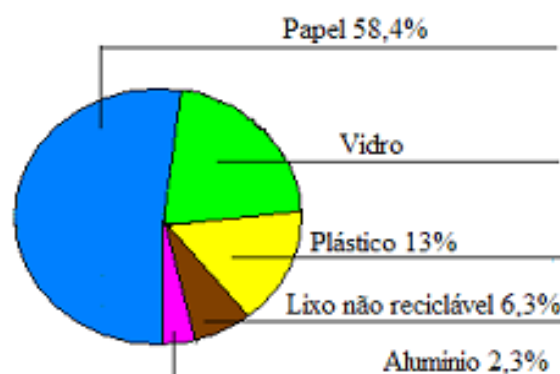
b) $379 : 0,17$

Itens do teste n.º 18

5. Dos números que se seguem escolhe os que são múltiplos de 8.
8, 32, 56, 54, 64, 1, 40, 18, 27 e 38
6. Aplicando a identidade fundamental da divisão, calcula o dividendo.
Numa divisão o divisor é 7,14, o resto é 1,8 e quociente é 34,9.
7. Na festa de finalista do ano passado, os professores Amaro e António compraram 874,70 cm de fitas azuis para fazerem fitas para os seus 64 alunos. Gastaram 747,85 cm de fitas.
- a) Que quantidades de fitas sobrou
8. A Mariana comprou 87,45 m de tecidos para fazer 8 vestidos para as suas oito subrinhas que tinha.
- a) Quanto pagou se cada metro custa 85\$00
9. Calcula mentalmente.
- | | |
|---------------------|--------------------|
| $87,5 \times 100 =$ | $38,4 \times 10 =$ |
| $18 : 1000 =$ | $293 : 0,01 =$ |
10. Calcula.
- | | |
|-------------|--------------|
| $83 : 0,18$ | $7,832 : 23$ |
|-------------|--------------|

Itens do teste n.º 19

10. Na aula de Matemática de uma turma do EBI os alunos estão a analisar um gráfico sobre reciclagem.



10.1 Indica a percentagem correspondente a reciclagem do vidro. (Apresenta os teus cálculos).

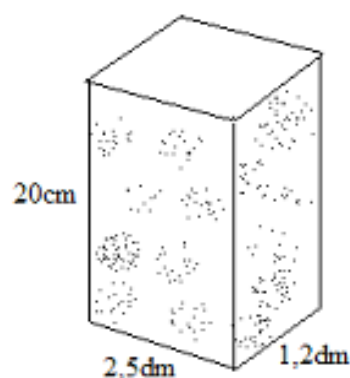
10.2 Sabendo que, no total, foram reciclados 6 toneladas de material diversificado, calcula quantas toneladas de alumínio foram reciclados. (Apresenta os teus cálculos).

R: _____

10.3 Indica a percentagem do “lixo não reciclável”

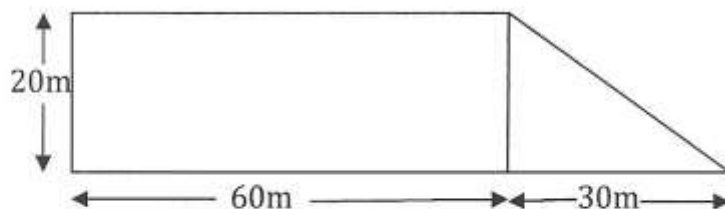
R : _____

11 Sabendo que o recipiente ao lado se encontra cheio, calcula, em litros, a quantidade água que contém.



Itens do teste n.º 20

11.- A figura representa um terreno que foi comprado a 300 escudos o metro quadrado.

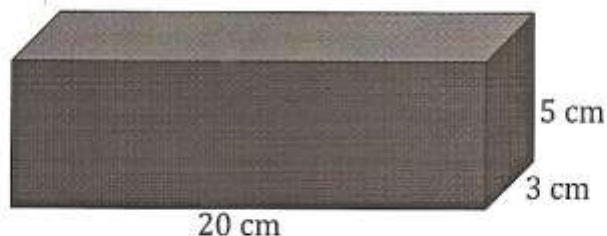


11.1- Calcula a área total do terreno?

11.2- Quanto custa o terreno?

12.- Uma peça metálica, com a forma de um paralelepípedo e as dimensões indicadas na figura, vai ser fundida para fazer moedas de forma cilíndrica.

$$V = 2,4 \text{ cm}^3$$



12.1- Quantas moedas é possível fazer com a peça metálica?

APÊNDICE V

INSTRUMENTOS DE REGISTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.

ANEXO 1

REGISTO DIÁRIO DA FREQUÊNCIA E AVALIAÇÃO.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

ENSINO BÁSICO INTEGRADO

*REGISTO DIÁRIO DA FREQUÊNCIA
E AVALIAÇÃO*

PÓLO: _____ ESCOLA: _____

LOCALIDADE: _____

CONCELHO: _____ ILHA: _____

FASE: _____ TURMAS: _____ E _____

NOME DO PROFESSOR: _____

ANOS LECTIVOS: _____ / _____ E _____ / _____

O GESTOR DO PÓLO

N.º	S	Idade	Data Nasc.	N.º de Matrícula	Morada Encarregado da Educação	Telefone
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						

ASSIDUIDADE

ANO _____

_____,° SEMESTRE

	FILIAÇÃO		SAÍDA DO ALUNO E SUAS CAUSAS		ASSINATURA DO PROFESSOR
	PAI	MÃE	DATA	CAUSA	
N.º					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					

ASSIDUIDADE

ANO _____

____.º SEMESTRE

MÊS: _____																				RM						
SEMANA: _____ a _____					SEMANA: _____ a _____					SEMANA: _____ a _____					SEMANA: _____ a _____					SEMANA: _____ a _____					DL	
Nº	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	F
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										
25																										
26																										
27																										
28																										
29																										
30																										
31																										
32																										
33																										
34																										
35																										
36																										
37																										
38																										
39																										
40																										

ANO _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

OBJECTIVOS RELEVANTES	ÁREA DISCIPLINAR: CIÊNCIAS INTEGRADAS														
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															
35															
36															
37															
38															
39															
40															

ANO _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

OBJECTIVOS RELEVANTES	ÁREA DISCIPLINAR: MATEMÁTICA														
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															
35															
36															
37															
38															
39															
40															

ANO _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

OBJECTIVOS RELEVANTES	ÁREA DISCIPLINAR: EXPRESSÕES														
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															
35															
36															
37															
38															
39															
40															

ANO.....

AVALIAÇÃO FORMATIVA (Contínua)

OBJECTIVOS RELEVANTES	ÁREA DISCIPLINAR: LÍNGUA PORTUGUESA														
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															
35															
36															
37															
38															
39															
40															

ANO _____

AVALIAÇÃO FORMATIVA (Contínua)

OBJECTIVOS RELEVANTES	ÁREA DISCIPLINAR: CIÊNCIAS INTEGRADAS											
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												
31												
32												
33												
34												
35												
36												
37												
38												
39												
40												

ANO _____

AVALIAÇÃO FORMATIVA (Contínua)

OBJECTIVOS RELEVANTES	ÁREA DISCIPLINAR: MATEMÁTICA														
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															
35															
36															
37															
38															
39															
40															

ANO _____

AVALIAÇÃO FORMATIVA (Contínua)

OBJECTIVOS RELEVANTES	ÁREA: EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA								EXPRESSÃO ARTÍSTICA							
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																

ANO _____

AVALIAÇÃO SUMATIVA – LÍNGUA PORTUGUESA

OBJECTIVOS RELEVANTES	1.º SEMESTRE								2.º SEMESTRE							
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																

ANO _____

AVALIAÇÃO SUMATIVA – CIÊNCIAS INTEGRADAS

OBJECTIVOS RELEVANTES	1.º SEMESTRE							2.º SEMESTRE						
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														
34														
35														
36														
37														
38														
39														
40														

ANO _____

AVALIAÇÃO SUMATIVA – MATEMÁTICA

	OBJECTIVOS RELEVANTES	1.º SEMESTRE								2.º SEMESTRE							
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	
33																	
34																	
35																	
36																	
37																	
38																	
39																	
40																	

ANO _____

AVALIAÇÃO SUMATIVA – EXPRESSÕES

OBJECTIVOS RELEVANTES	1.º SEMESTRE								2.º SEMESTRE							
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																

ANO _____

ATITUDES E COMPORTAMENTO

1.º SEMESTRE

ANO		RESPONSABILIDADE							INICIATIVA				RELACIONAMENTO INTER-PESSOAL				INTE-RESSE			
		É pontual	Cumprir as tarefas na aula	Participa nas aulas de apoio	Traz os materiais para a sala	Faz os T. P. C.	Respeita as regras estabelecidas	Adere às propostas de trabalho	Oferece-se para executar tarefas	Propõe tarefas	Apresenta as suas sugestões	Ajuda os outros	É atencioso	Escuta os outros	Trabalha em grupo	Intervem espontaneamente			Pede esclarecimentos	Constrói questionários
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				
26																				
27																				
28																				
29																				
30																				
31																				
32																				
33																				
34																				
35																				
36																				
37																				
38																				
39																				
40																				

* SEMPRE; QUASE SEMPRE; ÀS VEZES; RARAS VEZES; NUNCA

	ESPÍRITO CRÍTICO					N. E. E.					OUTRAS OBSERVAÇÕES				
	Argumenta a favor	Argumenta contra	Fundamenta a sua opinião	Respeita a opinião dos outros	Dificuldades da visão	Dificuldades da audição	Dificuldades da linguagem oral	Dificuldades da linguagem escrita	Dificuldades Físico-Motora						
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															
35															
36															
37															
38															
39															
40															

REGISTO DE CLASSIFICAÇÕES (EBI)

CONCELHO _____ ESCOLA _____ 199__/9__

FASE _____ ANO _____ TURMA _____ PROFESSOR _____

N.º do Aluno	L. PORTUG.				C. INTEGRA.				MATEMÁTICA				EA	FM	RF	OBS.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4							
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			
34																			
35																			
36																			
37																			
38																			
39																			
40																			

1) Resultado da avaliação contínua ao longo da fase (antes do teste sumativo da fase).

2) Resultado do teste sumativo do fim da fase.

3) Resultado final do aluno na fase.

4) Resultado final do aluno depois da «Prova de Recurso».

RF Resultado Final: Aprovado (A) ou Retido (R).

CONTROLE DA AVALIAÇÃO A ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM E/OU N. E. E.

ANO_____

[illegible]

ANEXO 2

INSTRUMENTOS DE REGISTOS E RECOLHA DE DADOS E INFORMAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO - CONCELHO DE SANTA CATARINA

Identificação dos Alunos

Escola N.º de Ano lectivo 200..... / 200..... e 200..... / 200.....

Nome do Prof. : Ano de escol/..... N.º alunos:

N.º	Nome	Data de Nasc.	Idade até 31 de Dez.	Morada/Telef.	N.º de Matr.
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					

Delegação do MEES de Santa Catarina
Pólo Educativo N.º

Identificação dos Alunos (continuação)

Escola N.º de Ano lect. 200..... / 200..... e 200..... / 200.....
Nome do Prof. : Ano de escol/.....N.º alunos

Nº	PAI	MÃE	Movimentações do aluno				
			Entrada	Saída	Data		Causa
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							

Ano Lectivo_____

Caracterização da Turma

Ano de Escolaridade_____

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible][illegible][illegible]

Dificuldades Gerais da Turma

Número de alunos com maiores necessidades de apoio e com NEE

Objectivos gerais para o ano lectivo

Estratégias globais para reforçar as potencialidades e superar as dificuldades

Ano Lectivo _____

Ano Escolaridade _____

Caracterização dos Alunos com NEE

Nome e Nº	Tipos de deficiências	Caracterização do aluno			
		Potencialidades	Fragilidades	Objectivos Gerais	Estratégias Globais

.....º Ano

ASSIDUIDADE, PONTUALIDADE E MATERIAL

200.../.....º

trimestre

MÊS:.....

	Semana:a....					Semana:a....					Semana:a....					Semana:a....					RM					
	Dias do mês																									DL
																									
N.º	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	TF
1																										
2																										
3																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										
25																										
26																										
27																										
28																										
29																										
30																										
31																										
32																										
33																										
34																										
35																										
36																										
37																										
38																										
39																										
40																										

OBS: **F** – para a falta de presença**A** – para o atraso**M** – para a falta de material

RM – resumo mensal

DL – dias lectivos no mês

TF – total das faltas num mês

Resumo trimestral e anual

Ano lectivo _____ / _____ ano de escolaridade _____

1º trimestre Dias lectivos.....			2º trimestre Dias lectivos.....		3º trimestre Dias lectivos.....	
Nº	Faltas	Presenças	Faltas	Presenças	Faltas	Presenças
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						

.....º Ano

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – LÍNGUA PORTUGUESA· 200.../...

Objectivos Relevantes																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			
34																			
35																			
36																			
37																			
38																			
39																			
40																			

Consegue ☐
Não consegue ☐
Consegue com algumas dificuldades ☐

Objectivos Relevantes																			
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			

Consegue ☐Não consegue ☐Consegue com algumas dificuldades ☐

.....º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO FORMATIVA – CIÊNCIAS INTEGRADAS

.....º trimestre

<div> <div>Objetivos Relevantes</div> </div>																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			
34																			
35																			
36																			
40																			

Consegue ☐

Não consegue ☐

Consegue com algumas dificuldades ☐

Conteúdos/Objectivos:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Trabalhos de investigação e recuperação dos alunos	Materiais
<p><u>Estratégias utilizadas e/ou a utilizar:</u></p> <ul style="list-style-type: none">---- <p><i>Descrição (resumo) da(s) actividade(s) realizada(s)</i></p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p>	

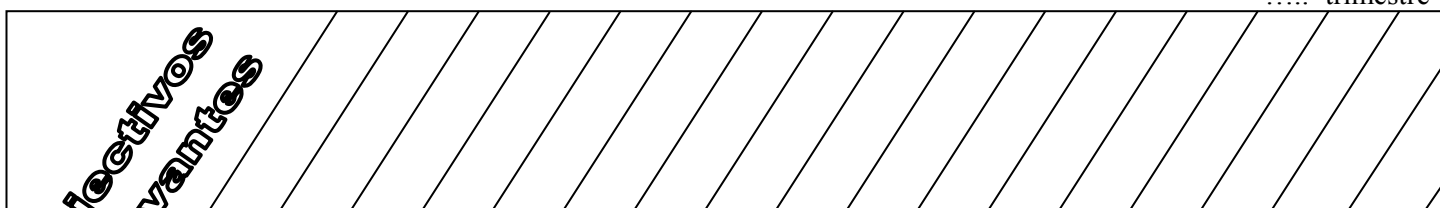
Observações:

.....º Ano

AVALIAÇÃO FORMATIVA – MATEMÁTICA

200.../...

.....º trimestre



1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			
34																			
35																			
36																			
37																			

Consegue <input type="checkbox"/>	Não consegue <input type="checkbox"/>	Consegue com algumas dificuldades <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---------------------------------------	--

Dificultades detectadas

[illegible]

Observações:

--

Dificultades detectadas

[illegible]**Observações:**

.....º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO FORMATIVA – EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

.....º trimestre

Objectivos Relevantes																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			
38																			
39																			
40																			

Consegue ☐

Não consegue ☐

Consegue com algumas dificuldades ☐

REGISTO SUMÁRIO DO ACOMPANHAMENTO DA TURMA

Dificuldades detectadas

Conteúdos/Objectivos:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Trabalhos de investigação e recuperação dos alunos	Materiais
<u>Estratégias utilizadas e/ou a utilizar:</u> <ul style="list-style-type: none">---- <u>Descrição (resumo) da(s) actividade(s) realizada(s)</u> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p>	

Observações:

261

Incorrecções Relativas à Elaboração do Teste

Objectivos Menos Atingidos

Possíveis causas

Propostas de Soluções

Alunos com Maiores Necessidades de Apoio

Em Quê?

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE

Incorrecções Relativas à Elaboração do Teste

Objectivos Menos Atingido

Possíveis causas

Propostas de Soluções

Alunos com Maiores Necessidades de Apoio

Em Quê?

Grelha de Cotação – MATEMÁTICA																	
Objetivos Avaliados																	
		Nome															
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	
33																	
34																	
35																	
36																	
37																	
38																	
39																	
40																	
Tot. Resp. Certa																	
Distribuição dos resultados:		MBom	Bom					Suf					Insuf				

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE

Incorrecções Relativas à Elaboração do Teste

Objectivos Menos Atingido

Possíveis causas

Propostas de Soluções

Alunos com Maiores Necessidades de Apoio

Em Quê?

Resumo das avaliações

____°Ano Área disciplinar _____ Ano lectivo ____ / ____

	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	
--	--------------	--------------	--------------	--

Nº	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre	Classificação Final do Ano
01																
02																
03																
04																
05																
06																
07																
08																
09																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																

Resumo das Avaliações – Expressões

____°Ano Área disciplinar _____ Ano Lectivo _____

Nº	1º Trimestre		2º Trimestre		3º trimestre		Final do ano
	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Resultado final do ano
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							

Registo de Avaliação dos Alunos com NEE

200.../...
.....° trimestre

[illegible]

200.../...
.....° trimestre

[illegible]

.....^o trimestre[illegible]

.....^o trimestre

[illegible]

Objectivos Relevantes																			
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
Consegue <input type="checkbox"/> Não consegue <input type="checkbox"/> Consegue com algumas dificuldades <input type="checkbox"/>																			

REGISTO SUMÁRIO DO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE

Dificuldades detectadas

Conteúdos/Objectivos:

.....

.....

.....

.....

Trabalhos de investigação e recuperação dos alunos	Materiais
<u>Estratégias utilizadas e/ou a utilizar:</u> <ul style="list-style-type: none"> - - - <p><i>Descrição (resumo) da(s) actividade(s) realizada(s)</i></p>	

...º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO FORMATIVA – CIÊNCIAS INTEGRADAS

Objectivos Relevantes																			
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			

Consegue ☐ Não consegue ☐ Consegue com algumas dificuldades ☐

REGISTO SUMÁRIO DO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE

Dificuldades detectadas

Conteúdos/Objectivos:

.....

.....

.....

.....

Trabalhos de investigação e recuperação dos alunos	Materiais
<u>Estratégias utilizadas e/ou a utilizar:</u> <ul style="list-style-type: none"> - - - <p>Descrição (resumo) da(s) actividade(s) realizada(s)</p>	

.....º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO FORMATIVA – EXPRESSÕES

.....º trimestre

Objectivos Relevantes																			
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
Consegue <input type="checkbox"/> Não consegue <input type="checkbox"/> Consegue com algumas dificuldades <input type="checkbox"/>																			

REGISTO SUMÁRIO DO ACOMPANHAMENTO DOS COM NEE

Dificuldades detectadas

Conteúdos/Objectivos:

.....

.....

.....

.....

Trabalhos de investigação e recuperação dos alunos	Materiais
<u>Estratégias utilizadas e/ou a utilizar:</u> <ul style="list-style-type: none"> - - - <p>Descrição (resumo) da(s) actividade(s) realizada(s)</p>	

.....º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO FORMATIVA – ED.PARA CIDADANIA

Objectivos Relevantes																			
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
Consegue <input type="checkbox"/> Não consegue <input type="checkbox"/> Consegue com algumas dificuldades <input type="checkbox"/>																			

REGISTO SUMÁRIO DO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE

Dificuldades detectadas

Conteúdos/Objectivos:

.....

.....

.....

.....

Trabalhos de investigação e recuperação dos alunos	Materiais
<u>Estratégias utilizadas e/ou a utilizar:</u> <ul style="list-style-type: none"> - - - <p>Descrição (resumo) da(s) actividade(s) realizada(s)</p>	

.....º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Grelha de Cotação – CIÊNCIAS INTEGRADAS																			
Objectivos Avaliados																			
Nome																			
Cot.																		Total	Classe
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
Tot. Resp. Certa																			
Distribuição dos resultados:		MfBom				Bom				Suf				Insuf					

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE

Incorrecções Relativas a Elaboração do Teste

Objectivos Menos Atingido

Possíveis causas

Propostas de Soluções

.....º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Grelha de Cotação – CIÊNCIAS INTEGRADAS																			
Objectivos Avaliados																			
Nome																			
Cot.																		Total	Classe
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
Tot. Resp. Certa																			
Distribuição dos resultados:		M-Bom				Bom				Suf				Insuf					

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE

Incorrecções Relativas a Elaboração do Teste

Objectivos Menos Atingido

Possíveis causas

Propostas de Soluções

.....º Ano
200.../...

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Grelha de Cotação – CIÊNCIAS INTEGRADAS																			
Objectivos Avaliados																			
Nome																			
Cot.																		Total	Classe
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
Tot. Resp. Certa																			
Distribuição dos resultados:		M/Bom				Bom				Suf				Insuf					

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE

Incorrecções Relativas a Elaboração do Teste

Objectivos Menos Atingido

Possíveis causas

Propostas de Soluções

Avaliação Sumativa - Resumo das avaliações dos alunos com NEE

____°Ano Área disciplinar _____ Ano lectivo _____

Nº	1º Trimestre					2º Trimestre					3º Trimestre				
	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre

____°Ano Área disciplinar _____ Ano lectivo _____

Nº	1º Trimestre					2º Trimestre					3º Trimestre				
	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre	Resultado do 1º teste	Resultado do 2º teste	Juízo da avaliação formativa	Juízo da avaliação sumativa	Classificação final do trimestre

Resumo das Avaliações – Expressões



____°Ano Área disciplinar _____ Ano Lectivo _____

Nº	1º Trimestre		2º Trimestre		3º trimestre		Final do ano
	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Resultado final do ano (Juízo entre todas as áreas curriculares)

ºAno		Área disciplinar		Ano Lectivo			
Nº	1º Trimestre		2º Trimestre		3º trimestre		Final do ano
	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Juízo da avaliação Formativa	Classificação final do trimestre	Resultado final do ano (Juízo entre todas as áreas curriculares)

ANEXO 3

CADERNETA DE TURMA PARA REGISTO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

ENSINO BÁSICO INTEGRADO

CADERNETA DE TURMA

3º e 5º ano

Ano Lectivo :200____/____

Ilha : _____

Concelho : _____

Escola do Ensino Básico: _____ Pólo N.º _____

Escola Satélite: _____

Ano de Escolaridade _____

Nome do(a) Professor(a) : _____

Nome do(a) Gestor(a) : _____

Instruções

- ☐ A caderneta de turma é um instrumento formal que o professor dispõe para o registo de resultados de frequência e avaliação de cada aluno.
- ☐ A caderneta é constituída por um conjunto de fichas individuais de cada aluno da turma.
- ☐ A ficha individual do aluno é composto por duas (2) páginas, sendo a primeira página para recolha diária que depois servirá de suporte para a análise no final de cada trimestre e a segunda para a síntese das informações.
- ☐ No contacto do professor com os pais e ou encarregados de educação estes deverão conhecer a situação do seu educando e se necessário deve ser facultada cópia ou informações bem detalhadas do progresso do seu percurso escolar.
- ☐ A caderneta deverá estar sempre na posse do professor da respectiva turma. No caso de transferência do aluno no processo deverá ir também a ficha individual do aluno.
- ☐ O professor deverá entregar a caderneta de turma, na escola, no final de cada trimestre, no final do ano lectivo ou sempre que se verifique mudança de professor.

Gráfica da Prata - 2005

FICHA INDIVIDUAL DO(a) ALUNO(a)

Ano de escolaridade: _____

Nome: _____ N.º da matrícula _____

Nascido(a) em _____ de _____ de _____, Concelho de _____, residente em _____

Filho(a) de _____ e de _____

Encarregado(a) de educação _____ Telefone _____

Foto

Técnicas e áreas de aval.	1.º Trimestre						2.º Trimestre						3.º Trimestre					
	LP	M	C.I	E.P	E.M	EFM	LP	M	C.I	E.P	E.M	EFM	LP	M	C.I	E.P	E.M	EFM
Trabalho individual																		
Trabalho de grupo																		
Perguntas orais																		
Trabalhos práticos																		
Testes escritos																		
Outras téc. Aval.																		
Situação final do(a) aluno(a)																		
Registo de faltas																		
Observação																		

Áreas de referência	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	Classificação Anual
L. Portuguesa				
Matemática				
C. Integradas				
E. Plástica				
E. Musical				
E. Física e Motora				
Comportamento				
Assiduidade (n.º de faltas)				
Contacto(s) com a família				
Situação final do(a) aluno(a)	Transitou <input type="checkbox"/>	Não transitou <input type="checkbox"/>		
Observação				

O (A) Professor(a) da Turma: _____

O Professor Supervisor: _____

Data: ____ / ____ / ____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

ENSINO BÁSICO INTEGRADO
CADERNETA DE TURMA
4º e 6º ano

Ano Lectivo :200 ____ / ____

Ilha : _____

Concelho : _____

Escola do Ensino Básico: _____ Pólo N.º _____

Escola Satélite: _____

Ano de Escolaridade _____

Nome do(a) Professor(a) : _____

Nome do(a) Gestor(a) : _____

FICHA INDIVIDUAL DO(a) ALUNO(a)

Ano de escolaridade: _____

Nome: _____ N.º da matrícula _____

Nascido(a) em _____ de _____ de _____, Concelho de _____, residente em _____

Filho(a) de _____ e de _____

Encarregado(a) de educação _____ Telefone _____

Foto

Técnicas e áreas de aval.	1.º Trimestre						2.º Trimestre						3.º Trimestre					
	LP	M	C.I	E.P	E.M	EFM	LP	M	C.I	E.P	E.M	EFM	LP	M	C.I	E.P	E.M	EFM
Trabalho individual																		
Trabalho de grupo																		
Perguntas orais																		
Trabalhos práticos																		
Testes escritos																		
Outras téc. Aval.																		
Situação final do(a) aluno(a)																		
Registo de faltas																		
Observação																		

Áreas de referência	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	Síntese dos três trimestres	Resultado da prova final	Classificação final	Observação
L. Portuguesa							
Matemática							
C. Integradas							
E. Plástica							
E. Musical							
E. Física e Motora							
Comportamento							
Assiduidade (n.º de faltas)							
Contacto(s) com a família							
Situação final do(a) aluno(a)	Aprovado <input type="checkbox"/> Retido <input type="checkbox"/>						

O (A) Professor(a) da Turma: _____

O Professor Supervisor: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 4

Ficha de registo de avaliação sumativa

DELEGAÇÃO DO TARRAFAL DE SANTIAGO

Pólo N.º _____ de _____

Escola de _____

Ano _____º - Turma _____

Ano Lectivo: _____/_____

Nome do Professor _____

Ficha de Registo de Avaliação de Fim de Fase.

N.º	Nome	L. Portuguesa			Matemática			C. Integradas			Expressões			RF
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	EM	EA	EFM	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														
34														
35														
36														
37														
38														
39														
40														
41														

O(A) Professor (a)

O (A) Gestor (a)

1 - Resultado da Avaliação Contínua
2 - Resultado do Teste Final da Fase
3 - Resultado Final da Disciplina
EM - Expressão Musical

EFM - Expressão Físico Motora
EP - Expressão Plástica
RF - Reprovado ou Retido



DELEGAÇÃO DO TARRAFAL DE SANTIAGO

Pólo N.º _____ de _____
Ano _____º Turma _____
Nome do (a) Professor(a) _____

Escola de _____
Ano Lectivo: _____/_____

Ficha de Registo de Desempenho da Turma do 1.º Ano da _____ª Fase

N.º	Nome	L. Portuguesa				Matemática				C. Integradas				Expressões		
		1T	2T	3T	RF	1T	2T	3T	RF	1T	2T	3T	RF	EM	EP	EFM
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																

O (a) Professor(a)

O (a) Gestor(a)

1T - Resultado da Avaliação do 1.º Trimestre
2T - Resultado da Avaliação do 2.º Trimestre
3T - Resultado da Avaliação do 3.º Trimestre
RF - Resultado Final da Disciplina

EFM - Expressão Físico-Motora
EP - Expressão Plástica
EM - Expressão Musical